

OPPILAAN INTERKULTTUURISUUS JA ASENNOITUMINEN ENGLANNIN  
KIELEN OPISKELUUN KAKSIKIELISELLÄ LUOKALLA

Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Kasvatustiede  
Pro gradu –tutkielma  
Kevät 2010  
Jaana Cardwell  
Ohjaaja: Mirja Talib

# SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	KAKSIKIELISYYS	9
2.1	Oppilaan oma äidinkieli kaksikielisuuden pohjana	9
2.1	Miten kaksikielisyys syntyy	11
2.3	Kanadan ja Yhdysvaltojen malli	12
2.4	Suomessa tavoitteena toiminnallinen kaksikielisyys	13
2.5	Kaksikielisuuden hyödyt ja rikkaudet	16
2.6	Kaksikielisuuden varjopuolia	19
2.7	Kieli identiteetin laajentajana	20
2.8	Asennoituminen kielen opiskelua kohtaan	22
2.9	Tutkimustuloksia asennoitumisesta vieraan kielen oppimiseen	23
3	INTERKULTTUURISUUS	25
3.1	Monikulttuurisuus ilmiönä	25
3.2	Moni- ja interkulttuurisuuskasvatus	26
3.3	Interkulttuurisen kompetenssi ja herkkyyt	28
3.4	Interkulttuurisen kompetenssin osatekijät	32
3.4.1	Suomalaisuus ja etniset vähemmistöt	33
3.4.2	Asennoituminen erilaisuutta kohtaan	34
3.4.3	Aiempiä tutkimustuloksia asennoitumisesta etniseen erilaisuuteen	37
4	TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN KULKU	39
4.1	Tutkimuksen suorittaminen	40
4.2	Aineiston analyysi	42
4.3	Tutkimuksen luotettavuus	44
4.3.1	Reliabiliteetti	45
4.3.2	Validiteetti	46

5	TUTKIMUSTULOKSET	48
5.1	Oppilaiden taustatiedot	48
5.2	Opiskelukieli eri oppiaineissa	50
5.3	Oppilaiden asennoituminen englannin kielen opiskeluun	51
5.4	Oppilaiden kulttuurinsietokyky ja interkulttuurinen herkkyyys	53
5.4.1	Laadullinen luokittelu valintaperusteiden mukaan	54
5.4.2	Oppilaiden interkulttuurinen herkkyyys Bennett & Bennett'in herkkyyssmallin mukaan	57
5.4.3	Interkulttuurisuus	59
5.4.4	Faktorianalyysi	61
5.4.5	Summamuuttujat	66
6	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	72
7	POHDINTA	75
	LÄHTEET	79
	LIITE 1: Kyselylomake	
	LIITE 2: Kuvat ja valintaperusteet	
	LIITE 3: Oppilaan interkulttuurisuus – luokittelu	

## 1 JOHDANTO

”Hei ope, may I say it in Finnish?” kuulen luokassa usein tuntien aikana. ”Sure, but wouldn’t you try saying it in English first”? vastaan, sillä kaksikielisen luokan yksi perusperiaatteista on, että oppilaat saavat käyttää myös suomen kieltä, mutta heitä rohkaistaan käyttämään mahdollisimman paljon englantia puhutellessaan opettajaa tai keskustellessaan toistensa kanssa. Toistan lauseen selkeästi englanniksi, koska toimin kielen roolimallina ja uusien sanojen ja rakenteiden antajana (Colburn 1998).

Nykyisin lapsilla ja nuorilla on yhä enemmän kosketuksia ulkomaalaisiin, ulkomaalaistaustaisiin ihmisiin sekä vieraisiin maihin. Lapset ja nuoret matkusteleivat vanhempiensa kanssa enemmän kuin aikaisemmin. Perheet asuvat ulkomailla työn vuoksi, ja kansainväliset vaihto-ohjelmat mahdollistavat nuorten opiskelun vieraissa maissa. Näiden lisäksi internet ja muu tietoliikenne luo kontakteja ihmisten välille kaikkialla maailmassa. (Brodow 2004, 9). Tässä kansainvälistyvässä maailmassamme on tärkeää, että lapset saavat tehokasta kielenopetusta varhaisella iällä. Jo pelkkä internetin käyttö vaatii käyttäjältään englannin kielen alkeiden osaamista. Kielenosaaminen mahdollistaa ja lisää vuorovaikutusta erilaisten ihmisten ja kulttuurien välillä sekä laajentaa maailmankuvaa.

Maailmanlaajuisten yhteyksien lisääntyessä tarvitaan kielitaidon lisäksi myös yhä enemmän työtä erilaisuuden kohtaamiseksi. Kansainvälinen tehokkuus vaatii kulttuurisesti vastuuntuntoista ajattelua ja interkulttuuristen taitojen omaksumista esimerkiksi yhdistysten ja kaupallisten yritysten johtamisessa. Eri kulttuureihin liittyvät kommunikaatiotyylit on otettava huomioon, ja siksi varsinkin kielten opiskelun tulisi tulevaisuudessa sisältää yhä enemmän myös interkulttuuristen kompetenssin osatekijöiden huomioimista. Interkulttuurinen kompetenssi tulee olemaan yleinen termi, jolla tarkoitetaan tietojen, taitojen, asenteiden ja toiminnan yhteyttä. Näitä kaikkia tarvitaan tehokkaaseen kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. (Bennett & Bennett 2004, 163.)

Suomessa kielenopetusta on kritisoitu siitä, että oppilaat eivät saavuta tarvittavia kielen puhetaitoja eikä heitä rohkaista puhumaan vierasta kieltä. Siksi vieraan kielen käyttö opetuksessa muilla kuin kielenopetuksen tunneilla on tehokas tapa kehittää vieraan kielen taitoja. (Merisuo-Storm 2007.) Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2004)

mukaan eri oppiaineiden opetuksessa voidaan käyttää jotakin muuta kuin koulun opetuskieltä, jolloin kieli on väline eri oppiaineiden sisältöjen oppimisessa. Tällaisesta opetuksesta käytetään nimitystä vieraskielinen opetus, joka voidaan toteuttaa erilaisia opetusmalleja hyödyntäen. Malleille on yhteistä se, että opetuksen välineenä käytetään kahta kieltä ja oppisisältöjä opitaan myös vieraalla kielellä. (Meriläinen 2008,13.)

Vieraskielisen opetuksen tarkoituksena on paitsi kielen ja oppisisältöjen oppiminen, myös opettavan kielen kulttuurin opettaminen oppilaille. Tunneilla jaetaan kokemuksia erilaisista kulttuureista ja kannustetaan kansainvälisyyteen. Kahden kielen taitaminen mahdollistaa kulttuurien välisen kanssakäymisen ja herkistää ihmisen toisen kielen kulttuurille ja arvoille (Baker 2006). Kulttuurin tuntemus puolestaan muokkaa ihmistä ja selittää erilaisuutta. Se mahdollistaa empatian tunteita ja luonnollista asennoitumista eroja kohdattaessa. (Mikkola 2001, 116.) Tällaisessa opetuksessa tärkeää on kulttuurinen vuoropuhelu ja toinen toisilta oppiminen. Tulokset näkyvät tiedollisella, toiminnallisella sekä emotionaalisella alueella laajenevana tiedostamisena, interkulttuurisuuden ilmentymänä. Oppilaan perspektiivi lisääntyy, ja hän oppii taitoja eläytyä toisen osaan. Oppilas saa myös rohkeutta toimia omien arvojensa mukaisesti ja hänen välittämisen piirinsä laajenee. (Räsänen 2005, 105.)

Tutkimusten mukaan kaksikielisyydellä on positiivinen vaikutus kaikkeen oppimiseen. Kaksikielisyys mahdollistaa erilaisiin ryhmiin kuulumisen ja vahvistaa identiteettiä sekä tuo käyttäjälleen vaikutusvaltaa ja arvostusta. Kaksikielisten ihmisten on todettu hyötyvän jatkuvasta koodinvaihtamisesta, mikä näkyy ajattelun, luovuuden ja lingvistisen tietoisuuden herkkyyden lisääntymisessä. (Baker 2006.)

Olen työskennellyt kuusi vuotta eräässä Espoon kaupungin alakoulussa kaksikielisenä opettajana, ja sitä ennen toimin kaksi vuotta englanninkielisen leikkikoulun vastaavana opettajana. Työssäni olen monesti joutunut pohtimaan kaksikielisyyttä, sen etuja ja haittoja. Kaksikieliset luokat kouluissa mielletään usein opettajien sekä vanhempien keskuudessa ”eliittiluokiksi”, joiden oppilaat tulevat parempiosaisista perheistä. Oppilaiden vanhemmilla on hyvä koulutus, ja he haluavat sitä myös omille lapsilleen. Monet oppilaista ovat asuneet perheensä mukana ulkomailla, tai heillä on vanhempiansa kautta muuten paljon kosketuksia eri maihin ja eri kulttuureihin.

Kaksikielinen opetus tunnettiin Espoossa aikaisemmin nimellä englanninkielinen kielikylpyopetus. Uuden opetussuunnitelman perusteiden mukaan vuonna 2003 tämän vieraskielisen opetuksen nimitys muutettiin kaksikieliseksi opetuksiksi. Suomenkielisen koulutuslautakunnan päätöksen mukaan kielikylpyopetuksesta voidaan puhua ainoastaan toisen kotimaisen kielen, ruotsin, osalta. ([www.espoo.fi](http://www.espoo.fi).) Siksi käytän tässä tutkimuskouluni opetusmuodosta termiä kaksikielinen opetus.

Suomessa viime aikojen kielikylpy- ja kaksikielisen opetuksen tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan saavutettuja tuloksia ja koulumenestystä (Meriläinen 2008, 57). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pohtia, kuinka oppilaat itse asennoituvat omaan kaksikielisyyteensä ja englannin kielen osaamiseensa. Koska kaksikielisyys ja vieraan kielen kulttuurin oppiminen lisää kulttuurisia kohtaamisia, tarkastelen myös oppilaiden interkulttuurisuuden ilmenemistä ja heidän asennoitumistaan etniseen erilaisuuteen. Tutkimus on jatkoa kandidaatin työlleni. Tässä tutkimuksessa laajennan näkemystä oppilaiden asenteista englannin kielen opiskelua ja osaamista kohtaan sekä täydennän oppilaiden käsityksiä interkulttuurisuudesta monivalintakysymysten avulla. Uskomukseni on, että kaksikielisten luokkien oppilailla on paljon interkulttuurista herkkyyttä ja sympatiaa erilaisuutta kohtaan.

Kiinnostukseni kaksikieliseen opetukseen ja interkulttuurisuuteen on omakohtainen, sillä myös oma perheeni on kaksikielinen. Itselläni on kaksikielisyyden myötä avautunut kaksi kulttuurimaailmaa. Amerikkalainen mieheni puhuu lapsillemme englantia ja itse puhun suomea. Kaikki kolme lastamme puhuvat molempia kieliä, ja olemme perheenä asuneet sekä USA:ssa että Suomessa. Nuorin tyttäreemme on tutkimuksessa kuvailemallani kaksikielisellä luokalla.

## 2 KAKSIKIELISYYS

Toisen kielen luonnollinen oppiminen lähtee liikkeelle ihmisen luontaisesta kyvystä oppia vieraita kieliä hyvin pitkään syntymänsä jälkeen. Jos lapsella on luonnolliset olosuhteet toisen kielen oppimiseen, eli hän asuu esimerkiksi kahden kielen raja-alueella tai kaksikielisessä ympäristössä, hän oppii uuden kielen luonnollisella tavalla. Tätä kokemusta hyödynnetään immersio-opetuksessa eli kielikylpyopetuksessa, josta käytetään myös nimitystä kaksikielinen opetus (ks. 1.). Immersiota on toteutettu ja tutkittu paljon juuri kaksikielisillä alueilla ja raja-alueilla, joilla ihmiset historiallisista syistä puhuvat kahta kieltä. Tärkeitä immersioalueita ovat Kanadan Quebec, Espanjan Katalonia, Ranskan Alsace, Saksan ja Tanskan välinen raja-alue sekä Suomen Vaasan seutu. Immersiossa toivotaan lapsen kehittyvän kaksi- tai monikieliseksi. (Kaikkonen 2004, 130–131.)

Suomi on virallisesti kaksikielinen maa, missä myös kolmannella kielellä, saamen kielellä on tiettyjä, maantieteellisesti rajoittuneita oikeuksia (Leinonen & Tandefelt 2007, 185). Ruotsin kielellä on Suomessa historiallinen asema, kuuluihan Suomi Ruotsin kuningaskuntaan melkein 700 vuoden ajan. Ruotsi oli alun perin koulutettujen ja korkeassa asemassa olevien ihmisten kieli ja kehittyi vähitellen ”suomenruotsiksi”. Ruotsin kieli on säilyttänyt lain mukaisen asemansa esimerkiksi julkisen hallinnon toisena kielenä, kouluissa, kirkoissa, mediassa ja kirjallisuudessa. Kouluissa ruotsinkieliseen opetuksen tarve lisääntyy, sillä ruotsinkielisiin kouluihin hakeutuu enemmän lapsia, kuin on virallisesti rekisteröityjä ruotsinkielisiä koululaisia. Tämä selittyy sillä, että ruotsin- ja suomenkieliset seka-avioliitot lisääntyvät ja vanhemmat haluavat lapsensa oppivan vähemmistökielen eli ruotsin. (Tandefelt & Finnäs 2007.)

### 2.1 Oppilaan oma äidinkieli kaksikielisyyden pohjana

Äidinkieli määritellään kieleksi, jonka ihminen oppii ensimmäiseksi, jota hän osaa parhaiten ja johon hän samaistaa itsensä. Äidinkielen omaksuminen on olennainen osa ihmisen kasvua ja kuuluu ihmisenä olemisen perusteisiin. Äidinkieli opitaan opettamatta, sillä lapsi omaksuu kielen vuorovaikutuksessa lähiympäristönsä kanssa. Kielen oppimisen tärkeimpänä edellytyksenä pidetään lähiympäristön henkilöihin, esineisiin, sosiaalisiin tilanteisiin ja tapahtumiin liittyvää tietoa ja pysyvien mielikuvien muodostaminen näistä

ilmiöistä. Äidinkielen omaksumisen nähdään tapahtuvan ikään kuin itsestään. Se ei kuitenkaan ole passiivinen olotila vaan aktiivisen päättelyn, valikoinnin ja kieliympäristön havainnoinnin tulos. Kouluikään mennessä lapsi yleensä oppii äidinkieltä keskeiset rakenteet ja niitä koskevat käytösäännöt, mutta äidinkielen oppiminen jatkuu läpi elämän. (Kosonen 2006, 12–13; Skutnabb–Kangas 1988, 38.)

Kaikkosen mukaan äidinkieli kehittyy ihmisessä rinnan elämään opetteluun kanssa, ja se liittyy ensimmäisten viitehenkilöittemme, kuten äidin ja isän kanssa kokemiimme tunteisiin. Tunnemuisti rakentuu eri tavoin kuin tietoa säilyttävä muisti. Tunteet ovat meissä paljon syvemmällä kuin tiedot, ja siksi tunteiden käsittely ja havainnoiminen on vaikeaa. Samoin myös äidinkieli on meissä niin syvästi ja itsestään olemassa, että emme kiinnitä siihen paljoakaan huomiota. (Kaikkonen 2004, 120.)

Kaksikielisessä opetuksessa on erityisen tärkeää muistaa, että vaikka suurin osa opetuksesta tapahtuu oppilaalle vieraalla kielellä, ovat oppilaat kuitenkin suomalaisia, suomalaisten vanhempien suomalaisissa kodeissa asuvia lapsia ja nuoria, joiden identiteetti ja kulttuuriperimä on suomalainen. Tämä näkökohta tulee ottaa huomioon äidinkielen opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. (Laitinen 1998.) Äidinkielen opetuksen ensisijainen tavoite on lasten oman kulttuuriperinnön säilyttäminen ja vaaliminen sekä luonnollisesti oman äidinkielen varma hallinta. Äidinkielen opettaja on erityinen henkilö kaksikielisessä luokassa, ja on hyvin tärkeää, että hän on valmis laittamaan koko persoonansa mukaan äidinkielen tunteihin. Oppilaiden tarve kommunikoida omalla äidinkielellä on suuri, ja tämän tarpeen tyydyttäminen on äidinkielenopettajan haastava tehtävä. Suomalaisilla saduilla, loruilla ja tarinoilla on tärkeä merkitys oppimistuokioissa. Jokapäiväisessä elämässä on tilanteita, joissa meidän tulee hallita tiettyjä asioita, kuten syntymäpäivälaulu, Maamme-laulu tai Kalevalan tarinat. Nämä asiat on äidinkielenopettajan huomioitava opetuksessa, jotta suomalainen kulttuuri-identiteetti olisi yhtä vahva kaksikielisen luokan oppilaalla kuin suomenkielisen luokan oppilaalla. (Meriläinen 1998.) Vanhemmille on perusteltua tähdentää, että hyvä äidinkielen taito vaikuttaa positiivisesti myös toisen kielen oppimiseen. On tutkittu, että lasten äidinkielessä opitut taidot siirtyvät kielestä toiseen. (Cummins 2003, 62.) Jos lapsi saavuttaa ensimmäisessä kielellään vaadittavan kognitiivisen tason, hän saavuttaa akateemiset taidot myös toisessa kielellä lähes kaikilla sen osa-alueilla (Collier 2003, 123).



## 2.2 Miten kaksikielisyys syntyy?

Lapsi on syntyessään valmis ottamaan kaksikielisyyden vastaan, jos sitä hänelle tarjotaan. Kielitaitoa tulee arvostaa, eikä luoda lapselle paineita oikeakielisyydestä, oikeinkirjoituksesta tai kieliopista. Lasta tulee auttaa eteenpäin jatkuvalla rohkaisulla. (Baker 2000, 26.) Lapsi voi saada toisen kielen äidinkiелensä rinnalle esimerkiksi silloin, kun hänen vanhempansa puhuvat kahta eri kieltä. Vahvemmaksi kieleksi yleensä kehittyy se, jonka kulttuurissa ihminen kasvaa ja elää. Nykyajan perheiden liikkuvuuden takia lapsi saattaa asua pitkäänkin muussa kuin äidinkiелensä kulttuurissa ja saada siten itselleen toisen kielen. Jotkut siirtolais- ja maahanmuuttajalapset käyvät tällaisen toisen kielen omaksumisprosessin läpi ja kehittyvät kaksi-, monet useampikielisiksi. (Kaikkonen 2004, 121.)

Kaksikielisyys voi siis syntyä joskus luonnollisesti ilman systemaattista opetusta, tavallaan olosuhteiden pakosta. Tällaisesta varhaislapsuudessa, joko kotona tai yhteisössä olosuhteiden pakosta hankitusta kielitaidosta käytetään nimitystä primaari kaksikielisyys. Sekundaarisesta kaksikielisyydestä puhutaan silloin, kun toisen kielen taito on saavutettu opettelemalla. Tasapuolinen kaksikielisyys taas tarkoittaa kahden kielen yhtä hyvää hallintaa. Tällöin voi olla, että henkilö ei hallitse kumpaakaan kieltä täydellisesti. Ambilingvaalisessa kaksikielisyudessa molemmat kielet hallitaan täydellisesti. Kahden tai useamman kielen täydellinen hallinta on kuitenkin harvinaista, ja sen saavuttaminen opiskelemalla on kyseenalaista. Olennaista on, millä tavoin yksilö käyttää kahta tai useampaa kieltä. Kielet voivat preferoitua eri konteksteissa tai toinen kieli voi olla dominoivampi kuin toinen. (Baetens Beardsmore 1991, 7–9.)

Kaksikielisyyden voi saavuttaa myös opiskelun avulla. Suomessa ajatus vieraskielisestä opetuksesta yhtenä mahdollisuutena kielitaidon saavuttamiseen ilmestyi opetusministeriön työryhmän muistiossa vuonna 1989. Vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen lähtökohtana on olettaamus, että vieras kieli opitaan tehokkaammin, kun sen avulla välitetään oppilaita kiinnostavia ja mielekkäitä sisältöjä. Oppilaiden opiskelumotivaatiota lisää se, että opitaan tärkeitä kouluaineita ja samalla kieltä käytetään kommunikoinnin välineenä. (Meriläinen 2008, 21.)

## 2.3 Kanadan ja Yhdysvaltojen malli

Kaksikielinen opetus alkoi Kanadassa 1960 –luvulla, kun pieni joukko englantia äidinkielenään puhuvia vanhempia halusi, että heidän lapsensa oppisivat myös kommunikoidaan ranskaksi, joka oli alueen vähemmistökieli. Vanhempien mielestä ranskan kielen oppiminen mahdollistaisi lasten myöhemmän sijoittumisen hyvään työpaikkaan. Kielenopetusmenetelmien tutkimisen jälkeen päädyttiin kielikylpymenetelmään vuonna 1965 Montrealissa. Lapset aloittivat totaalisen ranskankielisen kielikylvyn lastentarhassa, joka jatkui myöhemmin koulussa. Kielikylpymenetelmä levisi nopeasti muualle Kanadaan, Yhdysvaltoihin sekä Euroopan maihin. (Colburn 1998.)

Kanadan mallin mukaan immersio– eli kielikylpyopetus toteutuu kolmenlaisena. Varhainen täydellinen immersio tarkoittaa, että aluksi opetus ja opiskelu koulussa tapahtuvat kaksi tai kolme vuotta pelkästään oppilaalle vieraalla kielellä. Kolmannelta tai neljänneltä luokalta lähtien oppilaan äidinkieli tulee mukaan niin, että loput kouluajasta opiskellaan molempia kieliä käyttäen, kummallakin tiettyjä kouluaineita. Toinen kielikylpyopetuksen malli on, että ensin toteutetaan varhaista osittaista immersiota, jossa lyhyen täydellisen immersion jälkeen osa aineita opiskellaan vieraalla kielellä ja osa äidinkielellä. Kolmas malli on myöhempi immersio, jolloin kielikylpyopetukseen siirrytään vasta myöhemmin, kun vierasta kieltä on ensin opiskeltu perinteisin menetelmin muutama vuosi, esimerkiksi viidennellä tai kuudennella luokalla. (Kaikkonen, 2004, 131.)

Yhdysvalloissa kaksikielinen opetus toteutuu pääasiassa kaksisuuntaisena kaksikielisenä opetuksena (two-way bilingual immersion). Tämä tarkoittaa sitä, että kaksikielisellä luokalla on englantia äidinkielenään puhuvia lapsia sekä vähemmistökieltä puhuvia lapsia. Tavoitteena on integroida vähemmistökieliset lapset englanninkieliseen enemmistöön ja samalla opettaa englanninkielisille lapsille toista kieltä. Kaksisuuntaisen opetuksen menetelmällä opiskellaan useimmiten espanjan kieltä, jolloin opetus tapahtuu alaluokilla pääsääntöisesti espanjan kielellä. Englannin kielen osuus lisääntyy ylemmillä luokilla. Näillä luokilla vähemmistökieliset oppilaat ovat etuoikeutetussa asemassa vieraan kielen opettamisen suhteen, kun englantia äidinkielenään puhuvat oppilaat toimivat englannin kielen mallina espanjankielisille oppilaille. Samalla valtakieltä eli englantia puhuvat oppilaat oppivat espanjaa. Espanjan kielen lisäksi tällä menetelmällä opetetaan

Yhdysvalloissa myös korean, japanin tai navahon kieltä. Tavoitteena kahdensuuntaisessa kieliopetuksessa on kielen hyvä hallinta, kulttuuristen asenteiden ja käytänteiden oppiminen sekä akateemisten taitojen kartuttaminen. Kielen oppiminen ei siis ole ensisijainen tavoite, vaan kaikkien kolmen alueen tasapuolinen kehittäminen. (Christian 1994; Nieto & Bode 2008, 244–245.)

## 2.4 Suomessa tavoitteena toiminnallinen kaksikielisyys

Suomessa kaksikielinen opetus toteutetaan CLIL (content and language integrated learning) –mallin mukaan. CLIL –opetusmallissa kielenopiskelu integroidaan muiden aineiden opetukseen. Oppilas oppii eri aineiden oppisisältöjä vieraalla kielellä ja samalla kehittää omaa kielitaitoaan. Päämääränä ei ole ainoastaan kielen oppiminen vaan uusien tietojen hankkiminen, jolloin kieltä käytetään aidossa kommunikoinnissa ja keskustelussa. Näin kielen oppiminen on mielekkäämpää ja tehokkaampaa kuin esimerkiksi pelkän kieliopin opettelu. (Merisuo-Storm 2007.)

Espoon kaupungin opetussuunnitelman mukaan kaksikielisen opetuksen tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys, jossa oppilas oppii käyttämään luontevasti englantia kaikissa tilanteissa, oppiaineissa ja aihekokonaisuuksissa. Tavoitteena on, että oppilas iloitsee sekä vieraan kielen oppimisesta että vieraalla kielellä oppimisesta. Toiveena on, että oppilas alkaa aktiivisesti etsiä keinoja oppia vierasta kieltä ja englannin kielestä tulee luonnollinen osa oppilaan arkipäivää. Oppilaan toivotaan tutustuvan kielen oppimisen ohella myös englanninkielisten maiden kulttuuriin, jolloin hänellä herää kiinnostus muita vieraita kieliä ja kulttuureja kohtaan. Kulttuuriopetuksen painopiste on kielen käytön kulttuurissa. Englanti on kansainvälinen kieli, ja kaksikielinen opetus mahdollistaa lisääntyvää vuorovaikutusta muiden kansojen ja kulttuurien kanssa. ([www.espoo.fi](http://www.espoo.fi).)

Englannin kielellä oppiminen on kaksikielisen luokan oppilaille vain yksi työtapa muiden joukossa. Englantia oppiaineena opiskellaan 1.–2. -luokilla kolme tuntia viikossa ja 5.–6. -luokilla kaksi tuntia viikossa. Tutkimuskoulussani kaksikielisyys toteutuu osaksi perinteisen mallin mukaan, jossa yksi aine opetetaan yhtenä vuonna kokonaan esimerkiksi englannin kielellä, tai kurssit opetetaan suomeksi tai englanniksi aihepiirin mukaan. Suomenkielisestä opetuksesta vastaa joku muu kuin kaksikielinen opettaja. Osa tunneista voidaan myös toteuttaa siten, että tunneilla käytetään suomenkielistä oppikirjaa tai muuta

materiaalia, mutta opetus tapahtuu englanniksi. Oppilasta rohkaistaan käyttämään englannin kieltä tunneilla. (www.espoo.fi.)

Englannin puhuminen kaksikielisessä luokassa on oppilaalle vapaaehtoista, sillä toinen kieli on opettamisen väline, ei oppimisen tavoite. Oppilaat saavat käyttää äidinkieltään luokkatilanteissa. Käytännössä tämä usein tarkoittaa sitä, että oppilaat puhuvat opettajalle äidinkieltään ja opettaja puhuu heille englantia. Yksi aikuinen–yksi kieli – menetelmää käytetään myös silloin, jos opettaja tapaa oppilaan koulun ulkopuolella. Kaksikielinen opettaja puhuu oppilailleen sekä koulun muille kaksikielisille oppilaille aina englantia. Tietyn kielen liittäminen tiettyyn opettajaan luo oppilaisiin turvallisuuden tunnetta. Tunneilla ei käännetä englannin kielestä suomen kieleen eikä päinvastoin. Yhtenä periaatteena kaksikielisessä opetuksessa on, että hän saavuttaa eri oppiaineiden tavoitteet opetuskielestä riippumatta. (Colburn 1998.)

Opettajalla on keskeinen asema kielen oppimisessa. Hänen tulee käyttää englantia systemaattisesti ja kokonaisvaltaisesti, ja hänen tulisi olla kaksikielinen. Hän osoittaa ymmärtävänsä oppilaan äidinkieltä, mutta ei puhu sitä. (Baker 1998, 96.) Opettaja on usein oppilaan ainoa kielimalli. Hänen tulee kannustaa ja rohkaista oppilasta käyttämään englantia. Jos oppilas vastaa suomeksi, toistaa opettaja kysymyksen englanniksi, jotta oppilas vastaisi englanniksi. Opettaja voi myös toistaa oppilaan suomenkielisen vastauksen englanniksi, jolloin oppilas saa vastauksen kielimallin. Hänen tulee käyttää monipuolisia ja kokonaisvaltaisia opetusstrategioita, jotta oppilas saataisiin motivoituneeksi puhumaan englantia. Opettaja voi antaa avainsanoja oppilaille ja toimia myös sanakirjana. Hänen tulee olla puhelias ja käyttää paljon elekieltä puheen elävöittämiseksi, ja hänen tulee olla hyvä näyttelijä. Opettaja voi havainnollistaa puhettaan konkreettisilla materiaaleilla kuten kuvilla ja esineillä varsinkin alaluokkien opetuksessa. (Heinilä & Paakkinen 1997.)

Opettajalla on tärkeä asema myös monipuolisten oppisisältöjen suunnittelemisessa. Opettaja toimii kokemusten ja interkulttuuristen arvojen välittäjänä. Hän toimii roolimallina henkilöstä, jolla on kulttuurienvälistä herkkyyttä ja joka tarkastelee maailmaa monipuolisesti. Hän välittää oppilaille tietoa, joka haastavat heitä tarkastelemaan asioita monista eri näkökulmista. Opettaja käyttää erilaisia opetusmenetelmiä kuten monipuolista lukemista, vierailijoita, toimintaa toisessa kulttuurissa, kriittistä reflektiota sekä kuuntelemista. Oppimiseen tarvitaan myös turvallinen, toisia arvostava, ennakkoluuloton

ja innostava opiskeluympäristö. (Räsänen 2005, 105.)

Espoon suomenkielisen koulutuslautakunnan kriteerien mukaan kaksikieliselle luokalle hakijoiden tulee olla äidinkielenään hyvin suomea puhuvia lapsia. Perheet, jotka ovat asuneet ulkomailla ja joiden lapset ovat jo oppineet toisen kielen, haluavat jatkaa sen oppimista kotimaahan palattua. Joissakin tapauksissa toinen vanhemmista on englanninkielinen, ja lapsen halutaan oppivan myös toisen vanhemman äidinkielen. Useimmissa tapauksissa lapsi on ollut yksityisessä englanninkielisessä leikkikoulussa, jossa hän on oppinut puhumaan englantia mahdollisesti englantia äidinkielenään puhuvan opettajan tukemana. Englannin kielen osaamista ei vaadita kaksikieliselle luokalle pääsemiseksi. Oppilaalla tulee kuitenkin riittävä koulukypsyys, keskittymiskyky ja kielellinen kehitystaso, jotka testataan valintatesteillä. (www.espoo.fi.)

Kaksikieliselle luokalle otetaan oppilaita ensisijaisesti vieraskielisistä päiväkodeista ja kielikylypyryhmistä. Taustalla voi myös olla myös esikoulu tai sitä vastaava koulu ulkomailla tai muuten hankittu kielitaito. Edellytyksenä on hyväksytysti suoritettu suomen kielen lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksia kartoittava koe. Yläkouluun otetaan oppilaita, jotka ovat opiskelleet ensisijaisesti kaksikielisessä opetuksessa. Taustana voi olla myös englanninkielinen opetus Suomessa tai ulkomailla. (www.espoo.fi.)

Kaksikielisillä luokilla Espoossa on käytössä samanlainen tuntijako kuin yleisopetuksen puolella. Vain englannin kielen osuus opetussuunnitelmassa on erilainen, ja se vaikuttaa joillakin luokilla äidinkielen tuntimäärään. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi alkuopetuksessa englannin kielen tunnit otetaan äidinkielen tuntimäärästä. Ensimmäisellä luokalla yleisopetuksessa on seitsemän tuntia viikossa äidinkieltä, kun taas kaksikielisellä luokalla äidinkieltä on neljä tuntia ja englantia kolme tuntia viikossa. Ensimmäisellä ja toisella luokalla yleensä kaikki muut aineet paitsi äidinkieli opetetaan englanniksi. Kolmannella luokalla suomeksi opettavien aineiden määrä kasvaa, esimerkiksi liikunta ja käsityöt voidaan opettaa suomeksi. Viidennellä ja kuudennella luokalla noin puolet aineista opetetaan suomeksi ja puolet englanniksi. Myös opettajien määrä luokalla kasvaa, koska varsinkin yhtenäiskoulussa hyödynnetään yläkoulun aineopettajia kaksikielisten oppilaiden opettamisessa, esimerkiksi matematiikan, fysiikan ja kemian opetuksessa. (www. espoo.fi.)

Englanninkielisillä tunneilla kaksikielinen opettaja käyttää vain ja ainoastaan englanninkieltä, ja äidinkielenopettaja käyttää omilla tunneillaan vain suomen kieltä. Opetuksen järjestelyissä on talonpoikaisjärjestä usein hyötyä. Esimerkiksi Suomen historian tai maantiedon opettaminen on mielekkäämpää suomeksi kuin englanniksi. Myös materiaalien saatavuus rajoittaa englanniksi opetettavia aineita ja niiden oppisisältöjä, samoin opettajien erikoistumisaineet ja erikoisosaaminen. Niinpä englanniksi opetettavat aineet voivat vaihdella eri vuosina. Kaksikielisen opetuksen menetelmät voivat poiketa hieman normaalin suomenkielisen opetuksen menetelmistä, koska suullinen ilmaisutaito on erittäin tärkeää lasten kielitaidon kehittymisen kannalta. (Laitinen 1998.)

## 2.5 Kaksikielisyyden hyödyt ja rikkaudet

Kieli on ennen kaikkea viestinnän keino, mutta kielitaito toimii myös identiteetin ilmentäjänä ja vallan välineenä (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 135). Kaksikielisyyys laajentaa parhaimmillaan ihmisen kulttuurisia näkemyksiä ja auttaa heitä ymmärtämään heidät toisen kielen kulttuuria ja arvoja. Lisäksi kahden kielen taitajilla on kognitiivisia etuja esimerkiksi ajattelussa, luovuudessa, lingvistisessä tietoisuudessa ja kommunikointiherkkyydessä. Tutkimusten mukaan kaksikieliset lapset oppivat lukemaan aiemmin kuin muut. Kaksikielisyyden on todettu vaikuttavan positiivisesti kaikkiin oppimissaavutuksiin. (Baker 2006, 160.)

Skutnabb–Kangas (1988) puhuu ”eliittikaksikielisyydestä”, jossa yksilö tulee kaksikieliseksi vanhempien tekemän yksilöllisen valinnan vuoksi. ”Eliittikaksikielisiä” ovat keski- ja yläluokan lapset ja nuoret, jotka asuvat ulkomailla, matkustelevat paljon ja saavat stipendejä muihin maihin. Näillä, esimerkiksi akateemisten virkanaisten ja –miesten ja diplomaattien perheillä, voi olla myös muunmaalaisia kotiopettajia. Tällöin kaksikielisyyys on heille vapaaehtoista. Vierasta kieltä on opeteltava ainakin jonkin verran, että voivat seurustella ihmisten kanssa uudessa maassa. Vieras kieli ei kuitenkaan ole uhkana. Lapsia kohdellaan myötätuntoisesti ja rohkaisten, kun he opettelevat uutta kieltä. Kaksikielisyyden epäonnistuminen ei ole katastrofaalista, niin kuin se voi olla esimerkiksi maahanmuuttajataustaiselle lapselle, jonka on pakko opetella uuden maan kieli. Eliittikaksikielisyyttä ei pidetä ongelmallisena vaan yksilön rikastuttamisena, ylimääräisenä etuoikeutena jo ennestäänkin etuoikeutetun ryhmän jäsenelle. (Skutnabb–Kangas 1988, 69–70.)

Kaksikielisyyttä pidettiin aikaisemmin ongelmana, ja vallalla oli käsitys, että kahden kielen oppimiseen tarvitaan niin paljon aivotyötä, että muu oppiminen kärsii. Ajateltiin myös, että kaksikieliset henkilöt ajattelevat tehottomammin, koska aivot ylläpitävät kahta kielellistä järjestelmää. Oletettiin, että lapsen aivot pystyvät ottamaan vastaan ainoastaan tietyn määrän tietoa ja aivojen kapasiteetti ei riitä normaalitoimintaan jos lapsi opettelee kahta kieltä. Tutkimusten mukaan kaksikielisyyys kuitenkin edistää kielen prosessointia ja ongelmanratkaisukykyä. Kaksikielisyyden ja älyllisen toiminnan välillä on positiivinen riippuvuus, ja kaksikielisillä on parempi kognitiivinen kontrolli kuin vain yhtä kieltä puhuvat. Kaksikielisyyys pitäisi nähdä voimavarana eikä puutteena. (Souto-Manning 2006.) Huonon koulumenestyksen syyt voidaan selittää kaksikielisyydellä vain silloin, kun koulu ei tue oppilaan äidinkielenoppimista tai hänen omaa, valtakulttuurista eroavaa kulttuuriaan (Baker 2006, 210).

Bakerin (1998) mukaan lapsen kaksikieliseksi kasvattaminen on vanhemmilta tärkeä päätös, joka vaikuttaa sekä lasten että heidän vanhempiansa elämään loppuiäksi. Kaksikielisyyys voi vaikuttaa esimerkiksi lasten identiteettiin, koulujärjestelyihin, tulevaan työhön ja asuinpaikkaan. Jos lapsen vanhemmat ovat erikielisiä, mahdollistaa lapsen kaksikielisyyys kommunikoinnin kummankin vanhemman kanssa omalla äidinkielellä. Näin lapsi pystyy luomaan läheisemmän suhteen kumpaankin vanhempaan. Kaksikielisyyys myös mahdollistaa sillat eri sukupolvien välillä, jos esimerkiksi ulkomaalaiset isovanhemmat tai muut sukulaiset puhuvat vain omaa äidinkieltään. Kaksikielisyyys edistää paitsi kommunikointia, myös kulttuurien tuntemusta. Kuhunkin kieleen liittyy omia käyttäytymisilmiöitä, sanontoja, historiaa, traditioita ja rituaaleja. Kahden kielen hallinta lisää kulttuurikokemuksia ja mahdollisesti lisää kulttuurierojen sietokykyä ja vähentää rasismia. Tutkimusten mukaan kaksikieliset myös ajattelevat sujuvammin ja joustavammin. Kahden kielen hallinta tuo mukanaan myös muita etuja kuten taloudellisen hyödyn. Henkilö, joka puhuu sujuvasti kahta kieltä, on erityisasemassa työmarkkinoilla. (Baker 1998, 1–4.)

Uskomus, että vain pieni lapsi voi oppia toisen kielen vaivattomasti ja paremmin kuin vanhemmat kielen puhujat, ei ole totta. Vanhempi kielen opiskelija voi oppia uuden kielen jopa nopeammin kuin nuori. Nuoremmat voivat kuitenkin oppia kielen sujuvammin ja ääntämään ilman ulkomaista korostusta. Virheellinen käsitys on se, että perheen kotikieli häiritsee toisen kielen oppimista koulussa. Sen sijaan kaksikielisellä henkilöllä on paljon

etuja. Esimerkiksi jatkuva koodinvaihtaminen kielten välillä kehittää toimintoja ja edistää luovuutta. Lisäksi kaksikielisellä henkilöllä voi olla enemmän myötätuntoa erilaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa. (Suárez–Orozco 2001, 137–138.)

Myös Kaikkosen (2004, 133) mukaan vieras kieli avaa mahdollisuuden päästä kiinni toiseen kulttuuriin. Se myös rikastuttaa oppijaansa ja muuttaa persoonaa. Kielen osaaminen muuttuu osaksi hänen yleissivistystään ja auttaa häntä näkemään oman kielen uudella tavalla. Wei (2000) toteaa Bakerin (1998) tapaan, että kaksikielisyyden etuina olisi nähtävä kommunikatiiviset hyödyt ei vain oman perheen sisällä, mutta myös yhteisön sisäiset ja kansakuntien ja etnisten ryhmien väliset suhteet. Kaksikielisyyden kulttuurisena hyötynä on huomioitava kielen tuoma kyky kokea enemmän kuin yksi maailma. Yksikielinen kokee maailman yhdellä kielellä, kaksikielinen kokee enemmän, kun hän voi kielensä kautta ymmärtää toista kulttuuria paremmin. Wei perustelee kognitiivisia hyötyjä ajattelutaidoilla. Myös hän sanoo, että kaksikielinen henkilö kykenee paremmin laajentamaan ajatustensa kirjoa sekä ajattelemaan joustavammin ja luovemmin. Wei näkee kaksikielisyyden jatkuvasti muuttuvana ilmiönä, johon vaikuttavat muuan muassa historialliset, kulttuuriset ja ympäristölliset tekijät. Ihmisten positiivinen suhtautuminen kaksikielisyyteen tulee lisääntymään, kun ymmärrys kaksikielisyyden hyödyistä kasvaa. (Wei 2000, 22–25.)

Kaksikieliset opetusmallit on kehitetty oppilaiden joustavan kielenoppimisen edistämiseksi. Tavoitteena kaksikielisyyden ohella ovat myös akateemiset taidot sekä positiivinen kulttuurien välinen kompetenssi. Kaksikielisten opetusohjelmien vaikutuksena on nähty oppilaiden motivaation kasvaminen, drop-out –ilmiön väheneminen ja koulunkäynnin mielekkyyden lisääntyminen. Nieto ja Bode tähdentävät myös kaksikielisyyden merkitystä sukupuolten välisten suhteiden vahvistamiseksi. (Nieto & Bode 2008, 224–256.)

Kaksi- ja monikieliset henkilöt ovat yleensä kiitollisia monikielisyydestään. Kahdelle kielelle altistuminen lapsena kehittää esimerkiksi kielitajua, ja ääntämisen oppiminen on vaivatonta. Tämän vuoksi erilaiset kielikylvyt ja –suihkut ovat Suomessakin suosittuja. Meillä ei kuitenkaan ole vielä kovin paljon tutkittua tietoa siitä, millaisia ongelmia kielikylpylapsilla on mahdollisesti äidinkieleessään, jos sen opettamiseen ei panosteta riittävästi. (Berg, Kiiskinen, Mäntynen & Soikkeli 2006.)



## 2.6 Kaksikielisyyden varjopuolia

Lapsen sosiaaliset, kasvatukselliset tai henkilökohtaiset ongelmat, osoitetaan helposti kaksikielisyyden syyksi. Kaksikielisyyttä voidaan syyttää myös oppilaan motivaatio-ongelmista. Kaksikielisyyden haittana voi olla se, että kumpikaan kieli ei ole kehittynyt kunnolla. Näin tapahtuu harvoin, mutta on tärkeätä estää se. Toinen mahdollinen ongelma on se, että kaksikielisen lapsen vanhemmat eivät panosta kahden kielen oppimiseen tarpeeksi. Kaksikielinen vanhemmuus edellyttää taitoa ja luovuutta sekä jatkuvaa kielen käyttöä, jotta kielen oppiminen onnistuisi. Kolmas ongelma liittyy lapsen identiteettiin. Jos lapsi puhuu sekä suomea että englantia sujuvasti, onko hän suomalainen, englantilainen vai suomalais-englantilainen? (Baker 2000, 60–62.)

Maahanmuuttajien kohdalla kaksikielisyyden varjopuoleksi voi nousta identiteettiongelma. He haluavat samaistua valtaväestöön ja heidän kulttuuriinsa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa Meksikosta tai Puerto Ricosta muuttaneet espanjankieliset henkilöt haluavat sulautua Pohjois- Amerikan valtaväestöön ja unohtavat tarkoituksella oman kielensä. (mt., 61–62.) Yhdysvalloissa maahanmuuttajien oman äidinkielen taito on koettu myös uhkana englannin kielelle ja koko amerikkalaiselle kulttuurille. Huonoa koulumenestystä on selitetty sillä, että kaksikielisyyden aiheuttaa ajatteluvaikeuksia ja tunne-elämän epävarmuutta. Vähemmistökielen edustajille halutaan opettaa vain englantia, koska pelätään, että oppilaan akateemisten taitojen oppiminen hidastuu ja sijoittuminen työmarkkinoille vaikeutuu. Saavutettua kielitaitoa olisi kuitenkin ylläpidettävä säännöllisesti, tai se heikkenee. Samalla olisi myös huolehdittava ensimmäisen kielen taidoista. Lapsen kognitiivinen kehitys voi hidastua, jos äidinkielen taidot katoavat ja hän ei saa riittävää opetusta ja tukea uuden kielen oppimiseen. (Suárez–Orozco & Suárez-Orozco 2001, 137–140.)

Siirtolais- ja maahanmuuttajalapsilla on usein ristiriita kotikielen kulttuurin ja muun ympäristön kielikulttuurin välillä. On esimerkiksi näyttöä siitä, että kyseessä on identiteetin rakentumisen ristiriita, joka liittyy erityisesti tunnekokemuksiin. (Kaikkonen 2004, 121.) Kaksikielinen opetusmalli ei välttämättä ratkaise vähemmistökieltä puhuvien lasten oppimisongelmia. Ongelmana voi olla se, että hyviä oppimistuloksia ja kielitaidon lisääntymistä odotetaan liian paljon ja liian nopeasti. Oppijat joutuvat huonoon asemaan, jos haluttuja tavoitteita ei saavutetakaan. (Nieto & Bode 2008, 247.)

Kaksikielisyyden ongelmat ovat onneksi usein väliaikaisia, sillä kaksikielisten perheiden vanhemmat yleensä panostavat lastensa kielitaitoon ja käyttävät paljon aikaa kahden kielen oppimiseen ja sen ylläpitämiseen. Kaksikielisillä lapsilla voi olla haasteellista suoriutua jommankumman kielen oppimäärästä aika ajoin. Näiltä ongelmilta ei kaksikielinen henkilö voi välttyä. Kaksikielisyyden tuomat henkilökohtaiset, sosiaaliset, kulttuuriset, älylliset ja taloudelliset edut korvaavat kuitenkin kaiken nähdyn vaivan moninkertaisesti. (Wei 2000, 24.)

## 2.7 Kieli identiteetin laajentajana

Kieltä ei pidä tutkia pelkästään kommunikaatiovälineenä, jotta sen syvintä olemusta ei menetettäisi. Kieli on merkki etnisestä ja kulttuurisesta kuuluvuudesta ja on osa kulttuuria. (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 1995.) Kieli on sosialisiaation tärkein kohde ja väline. Koska kieli ja kommunikointi ovat kulttuurinen tapa ilmaista itseään ja ajatuksiaan, kiinnitetään kulttuuriset tavat ja arvot kieleen ja kommunikointiin automaattisesti. Kulttuuri ilmenee näin kielen avulla, joten oppiessaan äidinkieltä lapsi oppii myös omaa kulttuuriaan. Kieli auttaa lasta tulemaan tietoiseksi omista juuristaan, ja se vahvistaa hänen itsetuntoaan ja identiteettiään. (Rönholm 1999, 34.) Monikulttuurisuuskasvatuksen teorioissa äidinkielen osaaminen yhdistetään kulttuurin oppimiseen ja ymmärtämiseen. Samalla henkilön minäkuvan ja identiteetin kehittyminen sekä toisen ja muiden kielten oppiminen liittyy vahvasti äidinkielen hallintaan ja käyttöön. (Cummins 2001.)

Kahden kielen osaamiseen liittyy läheisesti koodinvaihtaminen tai koodien sekoittaminen. Tällä tarkoitetaan kahden kielen sekoittamista puheessa. Esimerkiksi sanalla *Spanglish* tarkoitetaan espanjan kielen (*Spanish*) ja englannin kielen (*English*) sekoittumista kaksikielisen henkilön puheessa. Koodinvaihtamista ei aina pidetä hyväksyttävänä ja siitä halutaan päästä eroon varsinkin tavallisessa kouluopetuksessa. Se saattaa olla vähemmän hyväksyttävää myös erilaisissa poliittisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa tilanteissa. Vaikka yksikieliset ihmiset pitävät joskus koodinvaihtoa puutteena tai kielen taitamattomuutena, ilmentää se käyttäjänsä kielen hallintaa. Koodinvaihtaminen on arvokas lingvistinen taito kahden tai useamman kielen taitajalle. Kieltä voi vaihtaa riippuen siitä kenen kanssa keskustelee, mistä puhutaan tai siitä, missä kontekstissa keskusteleminen tapahtuu. Kaksikielinen henkilö voi käyttää puheessa toisen kielen sanoja, sanontoja tai lauseita painottamaan haluamaansa asiaa. Koodinvaihtaminen ilmentää

henkilön identiteettiä ja voi helpottaa esimerkiksi tiettyyn ryhmään liittymistä. Sitä voi käyttää ilmapiirin keventämiseen sekä lisäämään huumoria keskusteluun. (Baker 2006, 109–116.)

Ihmisen kieli–identiteetti kehittyy lapsena, jolloin hän on herkin ottamaan vastaan kaikkea uutta nopeassa tahdissa. Äidinkieli kehittyy rinnan elämään opetteluun kanssa ja liittyy ensimmäisten viitehenkilöiden, kuten äidin, isän ja sisarusten kanssa kokemiin tunteisiin. Äidinkieli on meissä niin syvästi ja itsestään selvästi olemassa, että siihen ei kiinnitetä huomiota. Siksi ihminen identifioituu äidinkiелensä kautta. Äidinkieli ei unohdu, vaikka ihminen puhuisi vuosikymmeniä jotain vierasta kieltä. Kaikki muut ihmisen oppimat kielet muokkaavat hänen identiteettiään monikielisen ja –kulttuurisen identiteetin suuntaan. Kielet edustavat tärkeää kulttuuripääomaa ja ovat osa puhujansa kulttuuri–identiteettiä. Kieli ilmaisee joustavasti henkilön kaksinaisen identiteetin, paremmin kuin rotu tai etninen alkuerä. Kielen valinta erilaisissa tilanteissa antaa hyvän mahdollisuuden identiteetin osoittamiseen. Sillä voi osoittaa kuuluvansa johonkin ryhmään tai rajata itsensä sen ulkopuolelle. Jos ihminen muuttaa oman äidinkiелensä rajojen ulkopuolelle, hän voi kokea huonommuuden tunnetta kieli–identiteettinsä muutoksen takia. Näin voi käydä esimerkiksi maahanmuuttajille tai muille ihmisille, jotka siirtyvät oman maansa toiselle kielialueelle. (Kaikkonen 2004, 119–123.)

Myös Baker (2006) toteaa kielen oppimisen muokkaavan ihmisen identiteettiä. Maahanmuuttajalle valtakielen oppiminen avaa mahdollisuuksia päästä nopeammin hyväksytyksi uudessa kotimaassa. Samalla tavalla vähemmistökielen oppiminen tuo hyväksyntää pieneen yhteisöön sijoituttaessa. Kielen oppiminen muuttaa käsityksiä itsestämme, ja muiden käsityksiä meistä. Paitsi se, että puhumme vierasta kieltä, voimme myös tulla kuulluksi vieraalla kielellä. Kieli-identiteettiin vaikuttavat kielen sujuvuuden lisäksi henkilön muut identiteettiin liittyvät ilmiöt kuten sukupuoli, rotu, uskonto tai sosiaalinen status. Kieli mahdollistaa uuteen sosiaaliseen ryhmään liittymisen ja kielen avulla oppii uuden ryhmän tarkoitukset, arvot ja valtasuhteet. (Baker 2006, 138–141.)

Englannin kielestä on tullut nykyajan ihmiselle aivan erityinen kieli, jopa identiteetin määrittäjä. Englantia käyttävät ihmiset rakentavat identiteettiään englannin maailman kielen imagosta. Se liittyy erottamattomasti modernismin myyttiin. Myytti näkyy esimerkiksi siinä, että englantia käytetään symbolisesti, eikä se tähtää varsinaisesti

kielelliseen viestintään, vaan sen tehtävänä on luoda mielikuvaa ja tuntua modernista elämäntyylistä ja edistyksestä. Näin ihminen identifioituu globaalisesti osaksi suurta menestyvää kokonaisuutta ja voi kokea olevansa maailmankansalainen, osa universaalia yhteisöä. (mt., 126.)

## 2.8 Asennoituminen kielen opiskelua kohtaan

Negatiivinen asennoituminen kielenopiskelua kohtaan voi heikentää oppilaan motivaatiota ja vaikeuttaa oppimista, kun taas positiivinen asennoituminen toimii päinvastoin. Motivaatio voidaan jakaa integratiiviseen ja instrumentaaliseen motivaatioon. Integratiivisella motivaatiolla käsitetään henkilön kykyä tuntea empatiaa kielen alkuperäisiä puhujia ja heidän kulttuuriaan kohtaan. Mitä enemmän henkilö lukee opiskelukielistä kirjallisuutta, vierailee maissa, joissa kieltä puhutaan ja etsii mahdollisuuksia itse käyttää kieltä, sitä enemmän hänellä on onnistumisen kokemuksia omissa kielen opinnoissaan. Instrumentaalisen motivaatiolla tarkoitetaan sitä, että henkilö opiskelee kieltä esimerkiksi suoriutuakseen kokeista tai saadakseen työpaikan. Ilman kumpaakaan motivaatiotyyppiä on vaikea oppia vierasta kieltä. (Masgoret & Gardner 2003, Baker 2006, 132.)

Integratiivista motivaatiota on pidetty merkittävämpänä toisen kielen oppimisen kannalta kuin instrumentaalista motivaatiota. Integratiivinen motivaation tehokkuus perustuu siihen, että siinä henkilö luo pitkäaikaisia, henkilökohtaisia suhteita toisiin ihmisiin. Instrumentaalinen motivaatio voi sen sijaan hiipua nopeasti, kun tavoiteltu päämäärä, kuten työpaikan hankkiminen, on saavutettu. Henkilön motiivit voivat olla sekä integratiivisia että instrumentaalisia, eivätkä ne erotu selvästi toisistaan. (Baker 2006, 132.)

Kieliminäkuvalla tarkoitetaan oppilaan käsitystä itsestään kielen opiskelijana. Se on osa oppilaan yleistä minäkuvaa ja opiskeluminää ja se vaikuttaa myös kielen oppimiseen. Positiivinen kieliminäkuva edistää oppimista ja negatiivinen kieliminäkuva taas estää kielen oppimista. Onnistumisen kokemukset kielen oppimisessa vahvistavat itsetuntoa ja kehittävät kieliminäkuvaa positiivisesti. Vastaavasti epäonnistuminen oppimisessa heikentää sitä. Kieliminäkuvalla on tärkeä merkitys motivaation syntymiseen ja koulussa suoriutumiseen. Luokalla, jolla oppiaineita opiskellaan vieraalla kielellä, voi kieliminäkuvalla olla myös vaikutus myös muuhun kognitiiviseen suoriutumiseen. Estot ja

epävarmuudet vaikuttavat oppilaan kielenoppimisprosessiin. Estot suojelevat kieliminäkuva. Tällöin oppilas ahdistuu kielen opiskelusta sekä kieltää kielen arvon. Estot voivat myös kohdistua opettajaan. Oppilas voi alkaa karttaa vieraan kielen käyttöä ja pelätä vieraalla kielellä puhumista. Terve kieliminäkuva vaikuttaa positiivisesti motivaatioon ja oppimissaavutuksiin. (Laine & Pihko 1991.)

## 2.9 Tutkimustuloksia asennoitumisesta vieraan kielen oppimiseen

Merisuo-Storm (2007) on tutkinut Suomessa kaksikielisen luokan oppilaiden asennoitumista kielen opiskeluun verrattuna tavallisen yksikielisen luokan vieraan kielen opiskeluun. Hänen mukaansa kaksikielisten luokkien oppilailla oli huomattavasti positiivisemmat mielipiteet kielen opiskelusta kuin yksikielisten luokkien oppilailla. Kaksikielisten luokkien oppilaat pitivät hyvää englanninkielen taitoa tärkeänä. He olivat motivoituneita opiskelemaan englantia koska kuulivat sitä joka päivä televisiosta, elokuvissa, videoilla tai pelatessaan tietokonepelejä. Monet lapsista matkustivat paljon ja heillä oli mieleisiä kokemuksia siitä, että olivat voineet hyödyntää englannin kielen taitojaan esimerkiksi ostaessaan jäätelöä. Monet oppilaista pitivät siitä, että englantia pääsi hyödyntämään käytännön tilanteissa ja se kasvatti heidän motivaatiotaan opiskella lisää. Erot tyttöjen ja poikien asennoitumisen välillä eivät olleet yhtä suuret kuin yksikielisten luokkien tyttöjen ja poikien välillä. Oppilailla, jotka pitävät itseään huonoina oppilaina ja joille kielen opiskelu on vaikeaa, on usein negatiivisia asenteita kieltenopiskelua kohtaan. Sen sijaan CLIL –luokassa (content and language integrated learning) opiskelleet oppilaat olivat paitsi oppineet englantia nopeasti, myös ylpeitä englannin kielen taidoistaan ja nauttivat englannin puhumisesta. Oli ilmeistä, että kielen opiskelun aloittaminen varhaisella iällä ja vieraalla kielellä opiskelu oli ollut tehokas oppimismenetelmä.

Seikkula-Leino (2002) on tutkinut, miten oppilaat oppivat englannin kielellä toteutetussa vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimuskoulussa annettiin 40–75 % opetuksesta englanniksi ja muu opetus oli suomeksi. Seikkula-Leino tutki oppilaiden oppimistuloksia, itsetuntoa ja motivaatiota ja vertasi tuloksia normaaliopetuksessa oleviin oppilaisiin. Hän toteaa tuloksissaan, että oppilaiden koulumenestys ei kärsi, vaikka opetus toteutetaan suurimmaksi osaksi englannin kielellä. Joillakin oppilailla opiskelu sujui heikosti, mutta se ei johtunut tutkijan mukaan vieraskielisestä opetuksesta, vaan muista tekijöistä kuten lapsen persoonallisuudesta tai siitä, että koti ei pystynyt tukemaan lapsen koulunkäyntiä.

Itsetuntoa ja motivaatiota tutkiessaan Seikkula-Leino (2002) huomasi, että vieraalla kielellä opiskelevat olivat hieman motivoituneempia opiskeluun kuin normaaliopetuksessa olevat. Yllättävää hänen mukaansa oli se, että vieraalla kielellä opiskelevat pitivät itseään huomattavasti huonompina vieraan kielen osaajina kuin suomen kielellä opiskelevat oppilaat. Tätä Seikkula-Leino perusteli itsekriittisyyden lisääntymisellä. Vieraskielisessä opetuksessa oppilaat joutuvat usein tilanteisiin, joissa he kokevat, että eivät osaa vierasta kieltä yhtä hyvin kuin natiivit kielen puhujat. Hän pohti myös vieraskielisen opetuksen soveltuvuutta erilaisille oppilaille ja totesi, että edelleen on vallalla käsitys, että vieraalla kielellä opiskelu sopii ainoastaan lahjakkaille oppilaille. Tutkimustulosten mukaan vieraskielinen opetus sopii kuitenkin kaikille oppijoille, omien edellytysten mukaisesti. Seikkula-Leino kehottaa kuitenkin pohtimaan, onko esimerkiksi äidinkielenaitoiltaan heikkojen oppilaiden tai keskittymisvaikeuksista kärsivien oppilaiden syytä hakeutua vieraskieliseen opetukseen, sillä vieraskielinen opetus on oppilaalle vaativampaa kuin äidinkielellä annettu opetus.

Heinilä & Paakkinen (1997) ovat tutkineet pro gradu –työssään vieraskielisen opetuksen toteutusta havainnoimalla neljännen luokan oppitunteja Turun normaalikoulussa. tutkimuksen kohteena oli myös oppilaiden suullinen englannin kielitaito sekä se, miten oppilaat ja opettajat kokevat vieraskielisen opetuksen. Suullisen kielitaiton testin perusteella oppilaiden kielitaito todettiin hyväksi. Syyksi tähän todettiin oppilaiden motivoituneisuus, opettajien malli ja runsas havaintomateriaalien ja elekielen käyttö. Oppilaat kokivat vieraskielisen opetuksen positiivisena ja englannin kielen hyödylliseksi ja mukavaksi. He keskustelivat mielellään englanniksi ja kuvailivat kielenkäyttöä helpoksi ja mielenkiintoiseksi. Oppilaat arvioivat oman osaamisensa keskitasolle vältellen ääriarvoja. Oppilaat viihtyivät hyvin koulussa ja pitivät oppikirjoja helppoina. Ainoastaan muu opetuksessa käytettävä materiaali kuten monisteet koettiin hankalina ja joskus vaikeina. Enemmistö oppilaista oli sitä mieltä, että vieraskielistä opetusta voi suositella myös muille. Vieraskielinen opetus eroaa kielikylpydidaktiikasta siinä, että kielen opetus ei ole yhtä kokonaisvaltaista, mikä näkyy muun muassa kulttuurien välisten viestinnän taitojen puutteellisena hallitsemisena.

### 3 INTERKULTTUURISUUS

Interkulttuurisuudella tarkoitetaan kulttuurien moninaisuutta ja kykyä kommunikoida kulttuurienvälisissä tilanteissa tehokkaasti ja joustavasti sekä kykyä samaistua erilaisiin kulttuuriin konteksteihin (Bennett & Bennett 2004, 149). Kulttuurienvälinen kohtaaminen on kasvanut valtavasti erityisesti länsimaisten ihmisten vaurastumisen sekä globalisaatiokehityksen takia, ja on monesti selkeänä tavoitteena nuoreten opetuksessa ja koulutuksessa. Varsinkin eurooppalaiset koulut ja korkeamman asteen oppilaitokset järjestävät opiskelijoille mahdollisuuksia opiskella ulkomailla tai vierailla yhteistyöoppilaitoksissa. Näissä kohtaamisissa opiskelijoille korostetaan myös sitä, että tulevaisuudessa on välttämätöntä osata vieraita kieliä hyvin, ja parhain tapa hyvän kielitaidon saavuttamiseen on pitkäaikainen oleskelu ulkomailla. Tällöin opiskelija kohtaa vieraan kulttuurin vääjäämättä, kun hän joutuu järjestämään elämänsä alusta lähtien itse, järjestämään asunnon, virallisen oleskeluluvan ja niin edelleen. Kulttuurienvälistä kohtaamista tapahtuu myös turismin muodossa, mikä ei välttämättä johda vieraaseen kulttuuriin tutustumiseen. Matkailu saattaa pitää yllä etnosentristä ajattelua. Tällä tarkoitetaan maailman hahmottamista vain omasta kansallisesta näkökulmasta. Matkailu voi myös vahvistaa stereotyyppisiä kuvia vieraasta maasta tai sen tavoista. Esimerkiksi turisti voi hakeutua syömään vain tutunomaisiin paikkoihin ja käy omalla kansallisella kokoonpanolla tapahtumissa ja retkillä. Sen sijaan merkittävän toisenlaisen ryhmän vieraan kulttuurin kohtaajia ovat siirtolaiset, siirtotyöläiset, pakolaiset ja maahanmuuttajat. (Kaikkonen 2004, 45–49.)

#### 3.1 Monikulttuurisuus ilmiönä

Interkulttuurisuutta ei voi käsitellä selittämättä myös monikulttuurisuutta. Monikulttuurisuus voi olla epämääräinen käsite, joka viittaa kulttuuriseen moninaisuuteen. Kuvailevana käsitteenä monikulttuurisuudella ymmärretään sitä, että jossakin maassa asuu erilaisiin kansoihin kuuluvia ihmisiä, joilla on erilaisia kulttuureja. Tällöin monikulttuurisuudella viitataan ainoastaan kulttuuriseen moninaisuuteen. Koska monet ihmiset kuuluvat samanaikaisesti useisiin kulttuuriryhmiin, voidaan monia yhteiskuntia pitää monikulttuurisina. Näin ymmärrettynä monikulttuurisuus ei kuitenkaan kerro mitään kulttuurien välisistä suhteista, vaan se toteaa vain yhteiskunnan tilan. (Forsander 2001, 44,

Rex 1997.) Arkisessa kielenkäytössä monikulttuurisuudella viitataan erilaisista etnisistä kulttuureista lähtöisin olevien ihmisten rinnakkaiseloon. Monikulttuurisuus olisi nähtävä kuitenkin myös uskonnollisten, sukupuolisten, poliittisten ja aatteellisten kulttuurien moninaisuutena eli normatiivisena, eritasoisia ilmiöitä koskevana käsitteenä. (Forsander 2001.)

Monikulttuurisuus on todellisuutta myös suomalaisessa yhteiskunnassa, joka on monessa mielessä monikulttuurinen, vaikka ulkomaalaisten osuus väestöstä on vielä alle kaksi prosenttia. Monikulttuurisuus näkyy tiedotusvälineissä sekä katukuvassa ja siinä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä kasvaa kouluissamme. Suomi on kuitenkin ennen maahanmuuttojakin ollut monikulttuurinen. Perheet ovat vaihtaneet asuinsijojaan sekä vapaaehtoisesti että pakon sanelemana. Tämä näkyy suomalaisten sukunimistöstä, kuten Ruotsalainen, Virolainen, Lappalainen, Pohjalainen. Monikulttuurisesta historiasta kertoo myös kielivähemmistöt, suomenruotsalaiset, saamelaiset ja romanit, joiden monikulttuurisuus on ollut selvästi lokeroitunutta. Kolmannella vuosituhannella tämä lokerointi on murtumassa, rajat etnisten ja kielellisten väestöryhmien välillä eivät enää ole yhtä selviä. (Kaikkonen 2004, 42–43.)

Monikulttuurinen henkilö voidaan määrittää henkilöksi, joka ei edusta valtakulttuuria vaan poikkeaa esimerkiksi etnisyytensä, uskontonsa, sosiaaliluokkansa, sukupuolensa, kykyjensä tai seksuaalisen orientaationsa vuoksi yleisistä normeista. Kouluyhteisössä toimivien ihmisten kulttuurinen moninaisuus, erityisesti kielellinen, etninen ja uskonnollinen moninaisuus on nykyisin tärkeä kysymys. Monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteena on edistää ennen kaikkea yksilöiden oikeudenmukaisuutta ja samanarvoisuutta sekä inhimillistä arvokkuutta. (Talib, Löfström & Meri 2004, 18–19.)

### 3.2 Moni- ja interkulttuurisuuskasvatus

Suomessa kasvatuksella on ollut yksikulttuurinen perinne, johon maahanmuutto tuo uusia kasvatuksellisia ja opetuksellisia haasteita. Vaikka suurin osa opettajista ymmärtää monikulttuurisuuskasvatuksen tärkeyden, ei sitä kuitenkaan toteuteta käytännön tasolla. Tavoitteissa mainitaan usein kansainvälisyys ja monikulttuurisuus, sillä ne nähdään muotiasioina tai vain osana Suomen virallista koulutuspoliittista tavoitteistoa. (Räsänen 2005, 107.) Monikulttuurisuuskasvatus kouluissa etenee usein samanlaisen kaavan



mukaan; ensin opitaan omasta kulttuurista, sitten naapurivaltioiden kulttuurista, Euroopan kulttuureista, ja lopulta muista kulttuureista. Jos kulttuuritietoisuuden lisääminen koulussa jää liian myöhäiseksi, on vaarana se, että media ehtii luoda lapsille muista kulttuureista kuvia, joita on vaikea muokata myöhemmin uudelleen tiedon lisääntyessä. Tämän vuoksi kouluissa tulisi tarkoin harkita, kuinka kulttuurien esittely tapahtuu. Oppilaat tarvitsevat tietoja lähikulttuureista sekä kaukaisista kulttuureista, jotta he ymmärtävät, että ihmiset eri puolilla maailmaa voivat olla samalla tavalla samanlaisia sekä erilaisia. Näin oppilaat oppivat ymmärtämään myös omaa kulttuuriaan sekä tuntemaan myös omassa maassa eläviä vähemmistökulttuureja. Monikulttuurisuuskasvatuksen ei pidä ainoastaan korostaa eroja, konflikteja ja eroja, vaan edistää erilaisuuden ja moninaisuuden ymmärtämistä opettamalla oppilaille yhteistyöstä, vastuunottamisesta ja konfliktien ratkaisemisesta rauhanomaisin keinoin. (Räsänen 2000, 120.)

Banksin (2002) mukaan monikulttuurisuuskasvatus edellyttää koulujen käytänteiden uudistamista, jotta kansojen kulttuurinen moninaisuus pääsisi esiin. Opetussuunnitelmassa voisi ottaa huomioon erilaisten ihmisten perspektiivit ja mielipiteet, jotta syrjintä ja ennakkoluulot vähenisivät. Opetuksessa korostettaisiin oppilaan sosiaalista tietoutta, kriittistä ajattelua ja sosiaalisia taitoja. Banks toteaa, että näitä taitoja voidaan oppia demokratian avulla. Oppilailla tulisi olla mahdollisuus päättää tärkeistä asioista ja ratkaista ongelmia. Tämä auttaisi heitä myöhemmin oikeudenmukaisen yhteiskunnan muodostamisessa. Monikulttuurisuuskasvatus toteutetaan kouluissa usein teemaviikkojen tai -päivien avulla, joiden tarkoituksena on erilaisten kulttuurien esiin tuominen. Tällaiset projektit voivat olla mielenkiintoisia, jännittäviä ja eksoottisia, mutta ne saattavat irrallisina ja lyhytaikaisina projekteina antaa hyvin stereotyyppisen ja naiivin kuvan uudesta kulttuurista. (Räsänen 2000, 121.)

Myös Sonia Nieto (2008) kritisoi koulujen yksinkertaisia monikulttuurisuuskasvatusmalleja. Hänen mukaansa monikulttuurisuuskasvatus ei ole projektien tekemistä tai tiettyjen opetusmetodien käyttämistä vaan oma filosofiansa. Monikulttuurisuuskasvatus maailmankatsomuksena tulisi olla mukana koko kouluajan. Se ei ole ainoastaan vähemmistöryhmien tai etnisesti erilaisten oppilaiden kasvatusta, vaan se on kasvatusta kaikista ihmisistä kaikille. Nieton mukaan monikulttuurisuuskasvatus on yhtä tärkeää kuin luku- ja kirjoitustaito tai matematiikka. Yksikulttuurinen kasvatus eli monokulttuurisuuskasvatus vie hänen mielestään oppilaalta mahdollisuuden kokea

maailman moninaisuuden. Se korostaa etnosentrismää ja vaikeuttaa oppilaan perspektiivien muuttamista ja henkistä ajattelua. Monikulttuurinen kasvatus ei ole neutraalia vaan arvoille rakentunutta kasvatusta joka vastustaa rasismia ja syrjintää sekä korostaa yksilön oikeuksia. (Nieto & Bode 2008, Räsänen 2000, 121.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen rinnalla puhutaan interkulttuurisuuskasvatuksesta. Interkulttuurisuuskasvatus korostaa kulttuurienvälisyyttä ja sillä käsitetään sekä enemmistön että vähemmistön kasvatus yhteiskunnassa. Termillä tarkoitetaan aktiivista ja positiivista kulttuurienvälistä vuorovaikutusta joka tarkoittaa toisilta oppimista ja mahdollistaa kulttuurien sekoittumisen ja keskinäisen sulautumisen. Enemmistön tulisi oppia elämään monikulttuurisessa yhteiskunnassa ja kunnioittaa erilaisuutta. Vähemmistön kohdalla taas on kyse niistä tiedoista ja taidoista, joita he tarvitsevat menestyäkseen enemmistökulttuurissa. (Räsänen 2000, 122.) Monikulttuurisuuskäsitteen vastakohta on monokulttuurisuus, johon asioita voidaan verrata. Interkulttuurisuuskäsitteelle ei ole vastakohtaa, mikä helpottaa käsitteen käyttöä. Näkökulmia täytyy myös perustella muutenkin kuin vertaamalla niitä vastakohtiin. (Coulby 2006, 255.)

Medialla on suuri merkitys interkulttuurisuuskasvatuksessa. Esimerkiksi lehdet, televisio ja elokuvat vaikuttavat ajatteluumme ja siihen, miten näemme itsemme ja muun maailman. Media vaikuttaa näkemykseemme omasta identiteettiryhmästä ja siihen, miten vastaanotamme informaatiota. Media voi vaikuttaa tapaan, jolla suhtaudumme toisiin ihmisiin, erilaisiin kansakuntiin, uskontoihin, rotuihin, kulttuureihin ja etnisiin ryhmiin. Interkulttuurisuuskasvatuksen haasteena onkin selvittää median vaikutus oppimiseen ja asennoitumiseen. Esimerkiksi televisiota on luonnehdittu ”Hamelnin pillipiipariksi”, joka johdattaa lapsia asennoitumaan tietyllä tavalla. Interkulttuurisuuskasvattajat voivat kuitenkin myös hyödyntää mediaa kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen lisäämiseksi. On ensin selvitettävä, miten media toimii. Kasvattajien haasteena on saada oppilaat käyttämään ja hyödyntämään mediaa, eikä antaa median vaikuttaa oppilaisiin negatiivisella tavalla. (Cortés 2004.)

### 3.3 Interkulttuurinen kompetenssi ja herkkyyys

Interkulttuurisuus korostaa siis vuorovaikutusta kulttuurien välillä eikä pelkästään viittaa yhteisöön, joka koostuu eri etnisistä ryhmistä (Jokikokko 2002). Monikulttuurisuus -termin

rinnalla käytettynä se voidaan ymmärtää laajemmaksi käsitteeksi kuin monikulttuurisuus. Interkulttuurisuus on aktiivista ja passiivista kulttuurien välistä vuorovaikutusta, jossa rakentava vaihtoehto on dialogi ja toisilta oppiminen. Enemmistöväestön kannalta on siis kyse monikulttuurisessa ympäristössä elämisen oppimisesta sekä kunnioituksesta erilaisuutta kohtaan. Vähemmistöväestöltä vaaditaan niiden tietojen ja taitojen oppimista, joita tarvitaan enemmistökulttuurissa menestymiseen. (Talib et al. 2004, 20.)

Myös Lahdenperä (2004) määrittelee interkulttuurisuuden termiksi, joka viittaa prosesseihin, vastavuoroisuuteen ja kanssakäymiseen yli rajojen. Interkulttuurisuus -käsite asettaa laadullisia ja arvosidonnaisia näkökohtia kulttuurien kohtaamisille. Keskinäinen kunnioitus, suvaitsevaisuus, tasa-arvoisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus ovat niiden eettisten arvojen joukossa, jotka ilmentävät kasvatuksen ja koulutuksen interkulttuurista näkemystä tai työtapaa. (Lahdenperä 2004, 15.) Interkulttuurisella kompetenssilla tarkoitetaan siis sellaisia valmiuksia, joita tarvitaan toimivaan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön kulttuuriataustaltaan erilaisten ihmisten kanssa. Interkulttuurinen kompetenssi sisältää taitojen ohella myös tiedollisia ja asenteellisia ulottuvuuksia. Interkulttuurinen kompetenssi on sisäistettävä osaksi omaa asennoitumista, toimintaa, ja käyttäytymistä. Kompetenssi tulisi nähdä enemmän filosofiana kuin opeteltavina taitoina. Tärkeää on itsensä kehittäminen ja elinikäisen oppijan roolin sisäistäminen, mikä edellyttää jatkuvaa omien näkemysten ja asenteiden reflektointia. (Bennett & Bennett 2004, 149; Jokikokko 2002.)

Kulttuurienvälinen kompetenssi eli pätevyys on noussut kulttuurienvälisen kasvatuksen ja monikulttuurisen toiminnan keskeiseksi käsitteeksi. Se tekee mahdolliseksi, että yksilö kykenee toimimaan kulttuurienvälisiksi kokemissaan tilanteissa tarkoituksenmukaisesti ja aikaisempaa tehokkaammin. Kulttuurienvälinen kompetenssi kuvaa kulttuurienvälisen toimijan kykyä, joka voidaan jakaa osataitoihin tai toimijan ominaisuuksiin. Peruslähtökohtana on, että ihminen pyrkii toimimaan eettisesti ja edelleen kehittää eettisyyttään. Hänellä on kyky kunnioittaa toisia ja toisten erilaisuuden kokemuksia. Henkilö kunnioittaa ja suvaitsee erilaisuutta sekä toisenlaista käyttäytymistä johon omassa kulttuurissa on tottunut. Kulttuurienvälisesti kompetentilla ihmisellä on empaattisuutta asettua toisen ihmisen asemaan ja kokea emotionaalisesti myös toiseen kohdistuvaa epäoikeudenmukaisuutta. Kompetentti toimija kykenee käsittelemään erilaisia tunteita, näkemään erilaisia perspektiivejä ja hänellä on kykyä myös vaihtaa perspektiiviä. Hän

tarvitsee myös reflektiokykyä, jotta hän pystyy tunnistamaan omassa ja vieraassa käyttäytymisessä olevia piirteitä. Reflektointi auttaa henkilöä analysoimaan käyttäytymisen piirteitä ja pohtimaan niiden perusteita. Reflektiokykyä voi edistää oman kriittisen ajattelun avulla, mutta ennen kaikkea erikulttuuristen ihmisten kanssa tapahtuvan toiminnan avulla. (Kaikkonen 2004, 146–148.)

Interkulttuurisella herkkyydellä tarkoitetaan kykyä erotella ja kokea merkityksellisiä kulttuurisia eroja. Mitä suurempi ihmisen interkulttuurinen herkkyys on, sitä suurempi kompetenssi eli valmius hänellä on ajatella ja toimia interkulttuurisesti sopivalla tavalla. Interkulttuurinen herkkyys näkyy henkilön ajattelun joustavuudessa. Interkulttuurisesti herkkä ihminen pystyy ottamaan huomioon laajemman perspektiivin, ajattelemaan globaalimmin ja hyväksymään erilaisuutta enemmän kuin henkilö, jonka ajattelu perustuu jäykkään sääntöjen ja normien noudattamiseen. Interkulttuurista herkkyyttä ihmisissä voidaan mitata sillä, kuinka he reagoivat kulttuurieroihin. Bennett (2004) on laatinut interkulttuurisen herkkyyden kehitysmallin (Development Model of Intercultural Sensitivity, DMIS), joka kuvailee tällaisia reaktioita. Mallin mukaan interkulttuuriset haasteet johtavat siihen, että yksilön kokemukset kulttuurisista eroavuuksista ovat yhä moninaisempia. Niiden johdosta yksilön valmius interkulttuuriin suhteisiin kasvaa. Bennett'in interkulttuurisen herkkyyden mallissa on kaksi keskeistä tasoa ja kuusi erilaista vaihetta. (Bennett & Bennett 2004; Hammer, Bennett & Wiseman 2003.)

Ensimmäiset kolme interkulttuurisen herkkyyden vaihetta kuuluvat etnosentriseen tasoon. Ensimmäisessä, ”erilaisuuden kieltämisen” vaiheessa ihminen torjuu kulttuurisen erilaisuuden ja kieltää tai jättää huomiotta kulttuurierot. Toisessa vaiheessa, ”puolustautumisessa erilaisuutta vastaan” ilmenee negatiivinen suhtautuminen kulttuurieroja vastaan. Tässä vaiheessa olevalla henkilöllä voi olla hyvin stereotyyppisiä mielipiteitä. Kaksinainen ”me ja muut” –ajattelu on tyypillistä. Kolmas ja viimeinen etnosentrinen vaihe on ”erilaisuuden minimointi”. Tässä vaiheessa oleva henkilö korostaa yhteneväisyyksiä yksilöiden välillä ja tunnistaa ainoastaan pinnallisia kulttuurisia eroja. (Endicott, Bock & Narvez 2003.)

Kolme viimeistä Bennett'in mallin vaihetta kuuluvat etnorelativistiseen tasoon. Neljäs vaihe on ”erilaisuuden hyväksyminen”. Tässä vaiheessa oleva henkilö huomioi, hyväksyy ja kunnioittaa kulttuurisia eroja. Viidennessä vaiheessa ”erilaisuuteen sopeutumisessa”

henkilö pyrkii tietoisesti ottamaan huomioon toisten ihmisten näkökannan ja pystyy viitekehystään vaihtamalla osallistumaan tehokkaasti kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Kuudes ja viimeinen vaihe on ”erilaisuuteen integroituminen”. Henkilö on tässä vaiheessa sisäistänyt erilaisia kulttuurisia näkökantoja, ja hän pystyy vaihtamaan kulttuurista arvokehystä ja mukauttamaan oman identiteettinsä niiden mukaan. (mt., 2003.)

Kulttuuriset maailmankuvat selittävät ihmisten näkemyksiä eri kulttuureista. Yksikulttuurisessa yhteiskunnassa oman kulttuurin näkemys korostuu, eivätkä ihmiset osaa tulkita eroja omien tai toisen kulttuurin näkemysten välillä. Interkulttuurisen herkkyyden kehitysmallin avulla toteutetun interkulttuurisuuskasvatuksen ydin onkin saada valmiuksia tulkita ja kokea kulttuurieroja monitahoisesti. Maailmankuvan laajeneminen lisää ymmärrystä eri kulttuureista ja lisää henkilön interkulttuurista kompetenssia. Maailmankuvat voidaan luokitella Bennett’in (2004) interkulttuurisuuden herkkyyksmallia noudattaen. Ensimmäisessä vaiheessa yksikulttuurisen kasvatuksen saaneet *kulttuurierojen kieltäjät* jättävät muut kulttuurit kokonaan huomiotta ja pitävät omaansa ainoana oikeana. *Oman kulttuurin puolustajat* sen sijaan tiedostavat muut kulttuurit, mutta asennoituvat niihin stereotyyppisesti. *Kulttuuristen erojen minimoijat* pitävät omaa maailmankuvaansa universaalina yrittävät neutraloida kulttuurierot tuttuihin kategorioihin. Näiden kolmen etnosentrisen maailmankuvan voidaan sanoa pyrkivän ennemmin kulttuurierojen välttämiseen kuin niiden kieltämiseen, niiltä puolustautumiseen tai niiden tärkeyden minimoimiseen. (Hammer, Bennett & Wiseman 2003.)

Interkulttuurisen herkkyyksmallin kehitystä seuraten seuraavat kolme ryhmää kokevat oman kulttuurinsa toisten kulttuurien kontekstissa. *Erilaisuuden vastaanottajat* omaavat maailmankuvan, jossa oma kulttuuri nähdään samanvertaisena muitten kanssa. Toisen kulttuurin vastaanottaminen ei välttämättä tarkoita sen hyväksymistä, sillä toinen kulttuuri voidaan tässä vaiheessa ottaa vastaan myös negatiivisesti. *Kulttuurieroihin sopeutuneilla* maailmankuva laajenee ymmärtämään toisen kulttuurin näkemyksiä ja käyttäytymistä. Heillä on empatiaa ja kykyä ilmaista näkemyksiään kulttuurisesti sopivilla tavoilla. *Kulttuurieroihin integroituneiden* maailmankuva mahdollistaa erilaisiin kulttuureihin sulautumisen. Tällainen maailmankuva on tyypillistä kauan ulkomailla asuneille tai vähemmistökulttuurin jäsenille. Nämä kolme etnorelivistista maailmankuvaa auttavat löytämään kulttuurieroja hyväksymällä niiden tärkeyden, sopeuttamalla omaa perspektiiviä

tai integroimalla oman identiteetin mukaan eroihin. (Hammer, Bennett & Wiseman 2003)

### 3.4 Interkulttuurisen kompetenssin osatekijät

Interkulttuurisessa kompetenssissa korostuvat vuorovaikutustaidot. Taitoja ei voi opetella ulkoa, vaan ne on sisäistettävä osaksi omaa asennoitumista, käyttäytymistä ja toimintaa. Interkulttuurisesti pätevällä ihmisellä on interkulttuurista kompetenssia, eli hän osaa toimia taitavasti muuttuvissa tilanteissa erilaisten ihmisten kanssa sekä tehdä valintoja ja ratkaisuja, jotka eivät ole sidoksissa hänen omiin oletuksiinsa ja ennakkoluuloihinsa. Täysin interkulttuurisesti pätevää ihmistä ei ole, koska tilanteet ovat erilaisia ja niissä tarvittavat valmiudet vaihtelevat ja muuttuvat. Itsensä kehittäminen on tärkeää sekä elinikäisen, aktiivisen oppijan roolin sisäistäminen. Oppiminen puolestaan edellyttää jatkuvaa omien näkemysten ja asenteiden reflektointia. Interkulttuurisen kompetenssin osatekijöiksi ja ulottuvuuksiksi voidaan määritellä henkilön asenteet, tietoisuus, taidot ja toiminta. (Jokikokko 2002.)

Asenteet liittyvät voimakkaasti kaikkiin interkulttuurisen kompetenssin osa-alueisiin ja kehittyvät niiden rinnalla. Asenteet ovat myös edellytys tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen pyrkivälle toiminnalle. Oikeudenmukaista ajattelua ja toimintaa tukevien asenteiden, kuten toisista ihmisistä välittämisen, moninaisuuden kunnioittamisen, motivaation ja sitoutumisen tasa-arvoa edistävään toimintaan voi ajatella olevan interkulttuurisen kompetenssin lähtökohtia. (mt., 2002.) Asenteet ovat monimutkaisin ja vaikein kompetenssin osa-alue, ja niiden vaikutukset ovat pitkäkestoisimmat ja näkyvimmit. Tietyt asenteet, ennakkoluulot ja stereotypiat muodostuvat varhain, ja niiden muuttaminen voi olla vaikea ja tuskallinen prosessi. Asenteet voivat olla myös tiedostamattomia, ja siksi niiden tutkiminen on hankalaa. Omien asenteiden ja ennakkoluulojen kohtaaminen on kuitenkin välttämätöntä interkulttuurisen herkkyyden saavuttamisen kannalta. (Noel 1994, 269.)

Kulttuurinen tietoisuus tarkoittaa oman itsensä ja oman kulttuuritaustansa tuntemista. On oleellista tunnistaa niitä kulttuurisia koodeja, jotka ohjaavat ja myös rajoittavat omia ajatuksia, asenteita, uskomuksia ja käytöstä. Enemmistökulttuurin ihmiset pitävät helposti omia arvojaan normaaleina ja oikeina. Kulttuurisen tietoisuuden kehittyminen luo pohjaa vuorovaikutukselle toisenlaisesta kulttuuritaustasta tulevan ihmisen kanssa. Siihen kuuluu

oleellisena osana myös kyky tunnistaa ennakkoluuloja ja asenteita. Interkulttuurinen pätevyys edellyttää myös laajaa yhteiskunnallista tietoutta yhteiskuntaerojen vaikutuksesta, sosiaalisista ja poliittisista trendeistä sekä globaaleiden näkökulmien tuntemusta ja ymmärrystä. (Jokikokko 2002.)

Interkulttuurisesti pätevällä ihmisellä on taito olla kriittinen sekä nähdä ja ymmärtää asioita monesta eri näkökulmasta. Hänellä on myös taito asettua toisen asemaan ja tuntea myötätuntoa. Interkulttuurisia taitoja ovat myös kyky sopeutua muuttuviin olosuhteisiin, ja niissä toimiminen ja vaikuttaminen. (Banks 2002, 32.) Kulttuurien kohtaamisissa erityisen tärkeitä ovat vuorovaikutustaidot. Niillä tarkoitetaan kykyä tulkita ja ymmärtää toisen kulttuurin edustajan kieltä ja sen erityispiirteitä, sekä myös tulkita toisen eleitä ja kehonkieltä. (Bennett 2002.)

Kriittisen pedagogiikan teoriassa korostetaan toiminnan kompetenssia. Kun ihmisellä on tarvittavat interkulttuuriset tiedot ja taidot sekä oikeudenmukaisuuteen pyrkivä asenne, hän voi rohkeasti ja aktiivisesti puuttua epäoikeudenmukaisuuksiin ja taistella rasismia, ennakkoluuloja sekä kaikenlaista syrjintää vastaan. (Giroux & McLaren 2001, 243–244.) Kriittinen pedagogiikka haastaa tarkastelemaan asioita useasta eri näkökulmasta. Se on taistelua rasismia, diskriminaatiota, ennakkoluuloja ja stereotypioita vastaan ja on osa kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta koskien rotua, etnisyyttä, sukupuolta, yhteiskuntaluokkaa, uskontoa, kieltä, seksuaalista orientaatiota, asuinpaikkaa tai kykyä. Valtakulttuurissa elävät pitävät usein tietoa itsestään selvyytenä, mutta kriittinen pedagogiikka haastaa tiedostamaan omien lähtökohtien, kulttuurin ja yhteiskunnallisten rakenteiden tarkastelun. Tieto on usein valtaa, mutta vähemmistökulttuurissa olevien tieto ja tapa hahmottaa asioita jäävät usein hallitsevan tiedon varjoon (Räsänen 2005, 103.)

#### 3.4.1 Suomalaisuus ja etniset vähemmistöt

Käsitys suomalaisuudesta pohjautuu talonpoikaiseen historiaan ja myytiin yhtenäisestä kansasta. Sotien jälkeinen yhteiskunnan nopea rakennemuutos aiheutti hämmennystä suomalaisuuden määrittelyssä. 1990-luvun lisääntynyt maahanmuutto on entisestään hämmentänyt käsitystä suomalaisuudesta ja monikulttuurisuuskeskustelussa identiteettiproblematiikka on keskeinen. (Cantell, Rikkinen & Tani 2007.)

Suomalaisuus kollektiivisena käsitteenä on myytti. Sijaintimme idän ja lännen välissä on tuonut maahamme monenlaisia kulttuurivaikutteita. Tämä moninaisuus ei kuitenkaan näy kulttuurissamme niin hyvin kuin voisi kuvitella. Syynä tähän voi olla se, että kaupungistuminen on tapahtunut myöhään ja talonpoikaisella perinteellä on vahva leima. Tämä ilmenee yhtenäiskulttuurin korostamisena ja siinä, että erilaisuuden sietokyky ei ole kehittynyt. Suomalaisilla ei ole yhtenäistä, ennalta lukkoon lyötyä identiteettiä. Suomea ja suomalaisuutta määrittävät monet Suomen ulkopuoliset tekijät. Suomalainen yhteiskunta on ollut varsin avoin muualta tuleville vaikutteille ja esimerkiksi ihmisten välinen kommunikaatio on suoraa ja tehokasta. Televisio ja internet ovat tuoneet angloamerikkalaisen maailman koteihimme, ja meillä puhutaan englannin kieltä paremmin kuin missään muualla angloamerikkalaisen maailman ulkopuolella. (Lehtonen & Löytty 2003, 8–9.)

Talouselämän kansainvälistyminen ja Euroopan unioni ovat muuttamassa Suomen pakolaispolitiikkaa, ja vieraan kielen pakollisuus koulussa lisää kansainvälisten kontaktien mahdollisuutta. Suomen vanhat etniset vähemmistöt, kuten suomenruotsalaiset, saamelaiset ja romanit alkavat saada ääntään enemmän kuuluville. Ruotsinkielisen vähemmistön asema on aina ollut vahva historiallisista syistä, mutta saamelaisten ja romanien oikeuksia on alettu tunnustaa vasta viime aikoina. Erilaisten seksuaalisten vähemmistöjen oikeudet puhututtavat valtakunnallisella taholla ja kouluissa kohtaavat eri kansallisuudet, kotikielet, uskonnot ja maailmankatsomukset. (Räsänen 2002.)

### 3.4.2 Asennoituminen erilaisuutta kohtaan

Suomalaisten suhtautumista ulkomaalaisiin voidaan selittää kulttuuri-identiteetin sekä kansallisen identiteetin käsitteiden avulla. Valkoista ihonväriä pidetään suomalaisuuden kriteerinä, ja siksi ulkomaalaiset ja erityisesti tummaihoiset ovat erilaisia. (Sassi 2002, 63.) Ihonväri nousee merkittäväksi muuttujaksi, kun tarkastellaan suomalaisten ennakkoluuloja tai maahanmuuttajien kokemaa syrjintää. Suomen aikuisväestön oletuksena on, että maahanmuuttajat ovat erivärisiä erilaisten kulttuurien edustajia. Vanhemman väestön suhtautuminen maahanmuuttajiin on vähemmän suvaitsevaa kuin nuorempien. Kontaktihypoteesi eli oletamus, että henkilökohtaiset kontaktit maahanmuuttajiin lisäävät suvaitsevaisuutta, pitää paikkansa Suomessa. Tosin 1990-luvun taloudellinen lama on vaikuttanut ihmisten mielipiteisiin esimerkiksi Suomeen otettavien pakolaisten määrästä.



(Jaakkola 1999.) Eri ikäryhmien välisiä eroja tutkittaessa on huomattavaa, että vaikka suomalaiset nuoret ovat suhtautuneet eläkeikäisten tavoin kielteisesti ulkomaalaisiin työnhakijoihin, he suhtautuvat kuitenkin myönteisemmin kuin muut ikäryhmät kaukaisten kulttuurien edustajiin. Syynä tälle ilmiölle nähdään nuorisokulttuurin amerikkalaistuminen ja koulujen kielivalinnat. Nuorimmat suomalaiset suhtautuvat muita myönteisemmin englantilaisten ja amerikkalaisten maahanmuuttoon, mutta torjuvat ruotsalaisten maahanmuuton. (Liebkind & McAlister 2000; Jaakkola 1994, 75.)

Erilaisuuden suhteita voidaan tarkastella kahden toisilleen vastakkaisen paradigman kautta. Nämä lähestymistavat ovat ksenofobia eli vieraan pelko ja ksenofilia eli vieraan ihailu. Niissä näkyy ambivalenssi, jonka erilaisuus synnyttää, kun se on samanaikaisesti sekä torjunnan että halun kohteena. Kun opimme elämään erojen kanssa, voimme puhua ksenosofiasta, vierasta koskevasta viisaudesta. Sitä voidaan luonnehtia myös eron tai toleranssin etiikaksi. Ihmiset eivät välttämättä sivisty tai kasva entistä suvaitsevammaksi, vaan oppivat löytämään sellaisia arkisia käytänteitä, joissa erilaisuus ei ole vierasta. Tällöin erilaisuus ja sen sietäminen on osa normaalia elämää. Sanonta ”meitä on moneksi”, sopii ksenosofian elämänohjeeksi. (Lehtonen & Löytty 2003, 13.)

Hille Koskelan (2002) mukaan ihmisten aiemmat kokemukset ja kontaktit erilaisiin ihmisiin ovat merkittäviä ja hän tyypittelee suomalaisten suhtautumista etniseen erilaisuuteen seuraavan kolmen asennesukupolven avulla:

1. Lola Odusoga –sukupolvi muodostuu vanhemmasta väestöstä, jolle erilainen ihonväri tai kulttuuri on kuriositeetti ja jolle käsitykset monikulttuurisuudesta eivät ole muodostuneet henkilökohtaisten kontaktien perustella, vaan median luomiin mielikuviin. Tämän sukupolven käsityksiä ovat muokanneet etniset kuuluisat henkilöt. Lola Odusogan valinta Miss Suomeksi vuonna 1996 oli merkittävä symbolinen rajapyykki. Siitä lähtien on myös tummaihoisen henkilö voinut olla aito suomalainen. Arjessa erilaisuus konkretisoituu, kun erivärisiä ihmisiä kohdataan esimerkiksi palveluammateissa: bussikuskeina, tarjoilijoina, siivoojina.
2. Inter Rail –sukupolvi muodostuu suurten ikäluokkien jälkeen syntyneistä suomalaisista, joilla oli mahdollisuus matkustella paljon nuoruudessaan. He ovat kohdanneet edellistä enemmän eri kulttuurien edustajia jo ennen Suomen

ulkomaalaisväestön kasvamista. He ovat kohdanneet erilaisia kulttuureja, mikä on avartanut näkemyksiä, mutta toisaalta myös ehkä vahvistanut ennakkoluuloja. Eriväristen ihmisten kanssa toimiminen ei ole heille jokapäiväistä.

3. Värisokea sukupolvi muodostuu väestöstä, joka kohtaa erilaisuutta lapsesta saakka joka päivä arjen normaaleissa rutiineissa. He eivät enää erottele ihmisiä etnisen taustan tai ihonvärin mukaan. Tämä sukupolvi kasvaa niillä alueilla, joilla maahanmuuttajien määrä on erityisen suuri. Ei voida puhua kokonaisen sukupolven kokemuksista, vaan alueellisesti pirstoutuneista saman sukupolven kokemuksista. Monikulttuurisuuden ollessa tavoitteena ne lapset, joille ”värisokeaksi” kasvaminen on mahdollista, ovat edelläkävijöitä. (Koskela 2002.)

Värisokea sukupolvi on toistaiseksi vain olettaus, jota voi perustella tutkimustiedon ja arkihavaintojen kautta. On alueita, joilla asuu enemmän ulkomaalaistaustaisia lapsia kuin muualla. Monikulttuurisuus ilmenee lapsen elämässä siinä, että he kohtaavat erivärisiä ja eri kulttuureista tulevia lapsia päivittäin, esimerkiksi päiväkodeissa. Lapsen arkea eletään paitsi päiväkodissa myös omassa kaupunginosassa. Lasten ja nuorten elinpiiri laajenee hitaasti ja omalla lähiympäristöllä on heille suurempi merkitys kuin aikuisille. Koskela väittää, että värisokea sukupolvi on rakentamassa erilaista asennetta kuin vanhemmat ikäluokat maahanmuuttajien asuttamissa kaupunginosissa. Kun päivittäin kohdatut ihmiset ovat ”erivärisiä” jo pienestä pitäen, tulee ihonvärille ”sokeaksi”. Kavereita ei valita ihonvärin perusteella. Kodin asenteilla ja ennakkoluuloilla on merkityksensä lasten näkemyksiin jo hyvin pienenä. (mt., 2002.)

Asenteisiin ennakkoluuloja vastaan voidaan vaikuttaa interventiolla eli väliintulolla. Tällä tarkoitetaan toimintaa, jolla pyritään muuttamaan asenteita ja käyttäytymistä myönteisempään suuntaan. Asennemuutokseen voidaan hyödyntää pienryhmää tai esimerkiksi joukkotiedotusvälineitä kuten lehtiä ja televisiota. Näin myönteistä roolimallia voidaan levittää laajalle. Kouluympäristössä tämäntyyppisessä oppimisprosessissa voidaan hyödyntää malleina toimivia kavereita. Jos jollakin sisäryhmään, tässä tapauksessa valtaväestöön kuuluvalla oppilaalla on ulkoryhmään kuuluva, esimerkiksi maahanmuuttajataustainen ystävä, osoittaa hän myötätuntoa ulkoryhmää kohtaan ja kutsuu muita seuraamaan esimerkkiään. Myös ryhmäkeskusteluissa hyödynnetyt roolimallien kertomukset positiivisista kontakteista maahanmuuttajiin edesauttoivat tutkimuksen

mukaan myönteisten asenteiden lisääntymistä. (Liebkind & McAlister 2000.)

### 3.4.3 Aiempia tutkimustuloksia asennoitumisesta etniseen erilaisuuteen

Magdalena Jaakkola on vuosina 1987–2007 tutkinut suomalaisten suhtautumista etnisiin vähemmistöihin. Tuona aikana ulkomaalaisväestö Suomessa on moninkertaistunut. Jaakkolan tutkimukset perustuvat kahteen teoriaan, konfliktiteoriaan ja kontaktiteoriaan. Konfliktiteorian mukaan suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin riippuu siitä, uhkaavatko ulkomaalaiset heidän sosioekonomista asemaansa kuten työpaikkoja tai sosiaalietuuksia. Kontaktiteorian mukaan taas ennakkoluulojen pitäisi vähentyä jos kontaktit maahanmuuttajien kanssa lisääntyvät. Molemmat teoriat saivat vahvistusta tutkimuksesta. Kielteisintä suhtautuminen oli taloudellisen laman ja massatyöttömyyden vuonna 1993, jolloin turvapaikanhakijoita oli enemmän kuin muulloin. Suhtautuminen muuttui myönteisemmäksi laman jälkeen. Suomalaiset suhtautuvat torjuvammin meitä köyhemmistä maista lähtöisin oleviin, ulkonäöltään ja kulttuuriltaan meistä selvimmin erottuviin ihmisiin. Suhtautuminen meitä enemmän muistuttaviin ihmisiin on hyväksyvämpää. Lähes poikkeuksetta etnisen suosituimmuusjärjestyksen alapäähän sijoittuvat eniten suomalaisista erottuvat ryhmät kuten somalit ja arabit. Samoin etnisen hierarkian alapäähän sijoittuvat kulttuurihistoriallisesti erilaiset ryhmät kuten venäläiset. Näiden ryhmien maahantulo halutaan estää. Myönteisemmin suomalaiset suhtautuvat inkerinsuomalaisiin, englantilaisiin, amerikkalaisiin ja pohjoismaalaisiin. Lisääntynyt matkustelu ja Suomen liittyminen Euroopan unioniin lisäsivät ulkomaalaishkontakteja sekä kontakteja maahanmuuttajiin. Myönteisimmin maahanmuuttajiin suhtautuivat naiset, nuoret ja keski-ikäiset suomalaiset. Myös korkea koulutus, uskonnollisuus ja kaupunkilaisuus lisäsivät ulkomaalaismyönteisyyttä. Lisäksi ne henkilöt, joilla oli paljon Suomessa asuvia ulkomaalaisia tuttavina, suhtautuivat myönteisimmin ulkomaalaisten maahanmuuttoon. (Jaakkola 2009; Jaakkola 1999.)

Pääkaupunkiseudulla vuonna 2007 tehty tutkimus osoittaa, että Helsingissä, Espoossa ja Kauniaisissa asuvat ovat sitä mieltä, että Suomeen pitäisi ottaa nykyistä enemmän sotaa pakoon lähteneitä ulkomaalaisia. Näissä kaupungeissa asuneista vastaajista melkein puolet suhtautui myönteisesti pakolaisiin, kun taas Vantaalla asuvista vain joka neljäs suhtautui pakolaisiin suopeasti. Myönteisen suhtautumisen selittäviä tekijöitä olivat korkea koulutus, puoluekanta sekä henkilökohtaiset kontaktit ulkomaalaisiin. Nuorten naisten osuus

myönteisesti suhtautuvien määrässä oli huomattava. (Jaakkola 2009.)

Jasinskaja-Lahti, Liebkind ja Vesala tutkivat vuosina 2001–2003 aikuisten maahanmuuttajien rasismi- ja syrjintäkokemuksia Suomessa. Tutkimusjoukko koostui satunnaisotannalla tehdystä ryhmästä arabialaisia, somalialaisia, venäläisiä, vietnamilaisia ja virolaisia maahanmuuttajia. Kyselyllä haluttiin saada tietoja vastaajien taustasta, suomen kielen taidoista, akkulturaatiokokemuksista ja henkisestä hyvinvoinnista. Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa voidaan havaita, että puolet kaikista työtä hakeneista ja työssä olleista maahanmuuttajista oli kokenut syrjintää ulkomaalaistaustansa vuoksi. Parhaiten työelämään kiinni olivat päässeet kielitaitoiset, koulutetut Virosta, Venäjältä ja entisestä Neuvostoliitosta tulleet maahan- ja paluumuuttajat. Näillä ryhmillä oli myös suomalaisiin verrattuna vähiten kulttuurieroja, mikä mahdollisti paremmat sosiaaliset suhteet suomalaisiin ja kielitaidon karttumisen. Miehet olivat kokeneet enemmän syrjintää kuin naiset. Samoin viidesosa koulussa tai muussa oppilaitoksessa opiskellut maahanmuuttaja oli kokenut huonoa kohtelua ulkomaalaistaustansa vuoksi. Maahanmuuttajavanhemmilla oli parempia kokemuksia kouluista ja päiväkodeista. Valtaosa vanhemmista sanoi, että päiväkotien henkilökunta ei ollut koskaan kohdellut lapsia huonosti. Sen sijaan yli puolet kertoi, että koulun muut oppilaat olivat kohdelleet heidän lapsiaan huonosti ulkomaalaistaustan vuoksi. (Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002, 51, 127–130).

Harvardin yliopistossa Yhdysvalloissa on tutkittu lasten ja nuorten implisiittistä eli kätketysti epäsuoraa asennoitumista toisen ihonvärin omaaviin lapsiin ja nuoriin. Tutkimukseen osallistui 79 valkoihoista, keskiluokkaan kuuluvaa henkilöä. Nuorimmat koehenkilöt olivat kuusivuotiaita ja vanhimmat olivat täyttäneet 19 vuotta. Tässä kokeessa mitattiin koehenkilöiden reaktioita kuviin, joissa oli tummaihoisia ja valkoihoisia lapsia ja nuoria. Kokeen tulokset viittaavat siihen, että nuorimmat lapset, kuusivuotiaat, suosivat valkoista eli omaa rotuaan ja myös ilmoittivat itsearvioinnissa tehneensä näin. Kymmenvuotiaitten ja sitä vanhempien koehenkilöiden asennoituminen ja ennakkoluulot näyttivät suosivan omaa rotua, vaikka he omassa arvioinnissaan sanoivat välttävänsä syrjintää. Vanhimmat koehenkilöt ilmoittivat olevansa täysin tasavertaisia suhtautumisessaan erilaisia ihmisiä kohtaan, vaikka testi paljasti heidän puolueellisuutensa omaa rotua kohtaan. (Baron & Banaji 2006.)

#### 4 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN KULKU

Kiinnostus kaksikieliseen opetukseen on lisääntynyt viime vuosina pääkaupunkiseudulla. Kaksikielisen opetuksen ongelmia ovat usein oppimateriaalin puute sekä pätevien vierasta kieltä sujuvasti puhuvien opettajien puute. Kaksikieliset luokat ovat yleensä osa normaalia peruskoulua, joissa enemmistö oppilaista ja opettajista ovat tavallisia äidinkielen puhujia. Vieraan kielen kuuleminen opetustilanteissa vähenee kaksikielisellä luokalla varhaiseen täydelliseen kielikylpymenetelmään verrattuna. Kaksikielisellä luokalla oppilas kuulee englantia ehkä ainoastaan niillä tunneilla, joita kaksikielinen luokanopettaja opettaa. Näitä englanniksi pidettyjä tunteja saattaa olla kaksikielisen tuntijaon pohjalta vain 12 viikossa, kuten tutkimuskouluni viidennellä vuosiluokalla tutkimusta tehtäessä. Englanniksi opetettavien tuntien määrä saattaa vähentyä yläluokille siirryttäessä, ja englanniksi opetettavat aineet määräytyvät koulukohtaisesti opettajien taitojen ja intressien mukaan.

Kaksikielisten oppilaiden luokat ovat yleensä hyvin homogeenisia. Koska valintakriteerinä luokalle pääsemiseksi on syvä suomen kielen taito, ei luokilla yleensä ole esimerkiksi maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Toisaalta toinen vanhemmista voi olla ulkomaalainen, ja kotona saatetaan puhua myös jotain muuta kieltä kuin suomea tai englantia. Suurin osa oppilaista on niin sanottuja ”eliittikaksikielisiä” eli he ovat asuneet ulkomailla muutaman vuoden, matkustelevat paljon ja ovat olleet kosketuksissa ulkomaalaisten kanssa esimerkiksi vanhempien työn vuoksi (Skutnabb-Kangas 1988). Koulussa opitaan englanninkielisestä kulttuurista kielen kautta ja pyritään vuorovaikutukseen vieraan kielen avulla sekä ohjataan oppilaita interkulttuurisuuteen. Oletus on, että kaksikielisten luokkien oppilailla on kouluopetuksen sekä muiden kokemustensa kautta interkulttuurista herkkyyttä eikä heillä ole suuria ennakkoluuloja erilaisuutta kohtaan. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat asuvat pääkaupunkiseudulla, jossa he näkevät päivittäin maahanmuuttajataustaisia henkilöitä ja jakavat myös oppitunteja oman koulun maahanmuuttajataustaisten oppilaitten kanssa. Tämän lisäksi kaksikielisillä luokilla on paljon ulkomaalaistaustaisia oppilaita.

Aikaisempien tutkimusten ja teorioiden valossa tämän tutkimuksen ongelmiksi muodostuvat:

1. Miten oppilaat asennoituvat englannin kielen opiskeluun kaksikielisellä luokalla?
2. Millainen on kaksikielisten luokkien oppilaiden kulttuurinsietokyky ja interkulttuurinen herkkyys?

#### 4.1 Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimus tehtiin lomakekyselynä joulukuussa 2008 espoolaisen koulun kaksikielisillä luokilla. Tutkimuskoulu on yhtenäinen peruskoulu, jossa on paljon monikulttuurisia oppilaita. Koulun painotusalueina ovat ilmaisutaito, kaksikielinen opetus ja Vihreä Lippu –ympäristökasvatusohjelma. Lisäksi koulussa annetaan luokkamuotoista autismin kirjon erityisopetusta. ([www.espoo.fi](http://www.espoo.fi).)

Tämä tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus eli case study. Tapaustutkimus luonnehditaan toiminnassa olevan tapauksen tutkimiseksi, missä monipuolisia ja monilla tavoin hankittuja tietoja käyttäen tutkitaan nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä. Lähes kaikki laadullinen tutkimus on tapaustutkimusta. (Metsämuuronen 2006, 210–212.) Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat kysely, havainnointi, haastattelu sekä erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Niitä voidaan käyttää rinnakkain tai eri tavoin yhdisteltynä tutkittavan ongelman ja tutkimusresurssien mukaan. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 73.) Omassa tutkimuksessani aineiston keruumenetelmänä käytettiin kyselylomaketta. Kyselytutkimuksen etuna voidaan pitää sitä, että sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto. Kyselylomakkeen voi antaa suurelle joukolle ja menetelmä on tehokas, sillä se säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä. Lomakkeen huolellinen suunnittelu takaa sen, että aineisto saadaan nopeasti tallennettua ja analysoitua tietokoneen avulla. Tiedon käsittelyyn on laadittu valmiit analysointi- ja raportointitavat. Tulosten tulkinta voi kuitenkin osoittautua ongelmalliseksi. Heikkoutena on se, että aineistoa pidetään pinnallisena ja tutkimuksia teoreettisesti vaatimattomina. Ei voida tietää, ovatko vastaajat suhtautuneet tutkimukseen vakavasti. Voi myös olla, että vastausvaihtoehdot on väärinymmärretty tai vastaaja ei ole perehtynyt asiaan, josta kysymykset esitetään. Joskus

vastaamattomuus eli kato nousee suureksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 182.)

Määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä korostaa yleispäteviä syyn ja seurauksen lakeja. Keskeisinä näkökohtina määrällisessä tutkimuksessa on huomioitava johtopäätökset aiemmista tutkimuksista ja aiemmat teoriat sekä hypoteesien esittäminen ja käsitteiden määrittely. Aineiston keruun suunnittelussa tulee ottaa huomioon, että havaintoaineisto soveltuu numeeriseen mittaamiseen. Muuttujista muodostetaan taulukkoja ja aineisto saatetaan tilastollisesti käsiteltävään muotoon. Päätelmät tehdään tilastollisten analyysien avulla, esimerkiksi prosenttitaulukoin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 129.) Osa tämän tutkimuksen aineistoa käsiteltiin määrällisiä menetelmiä käyttäen. Määrällisen mittauksen tarkoituksena on tukea laadullista mittausta ja varmistaa saadun tiedon luotettavuus. Samoin laadullista mittausta käytetään tukemaan määrällistä mittausta. Tieto on sitä varmempaa, mitä useampaa tutkimusmenetelmää käyttää (Metsämuuronen 2006, 254).

Luvan saamisen jälkeen kyselylomakkeet jaettiin opettajille. Kukin tutkimuksen kohteena olevan luokan opettaja tai yläkoulun luokanvalvoja teetti kyselyn omalle kaksikieliselle luokalleen. Kyselyyn vastasi 114 oppilasta alakoulun neljännessä luokasta yläkoulun yhdeksänteen luokkaan. Lomakkeessa (Liite 1) kysyttiin taustatietojen ohella oppilaiden mielipiteitä englannin kielestä opiskelukielenä eri oppiaineissa, käsityksiä itsestä oppilaana kaksikielisellä luokalla, käsityksiä omasta kielenkäytöstä ja kielenosaamisesta sekä oppilaiden suhtautumisesta etniseen erilaisuuteen. Osa väittämistä ilmensi oppilaan interkulttuurisuutta ja oppilailla oli mahdollisuus kommentoida etniseen erilaisuuteen suhtautumistaan avoimen kysymyksen avulla. Kyselylomakkeella oli runsaasti keskenään vertailukelpoista aineistoa, joka antaa hyvän yleiskuvan tutkittavista asioista. Mittari muodostui englannin kielen opiskeluun liittyvistä, eri osa-alueita kuvaavista adjektiivipareista, esimerkiksi ”tylsää – hauskaa”, joiden välissä oli viisiportainen Likert – asteikko. Kulttuurinsietokykyä ja suhtautumista etniseen erilaisuuteen mitattiin kuvilla etnisen taustan omaavista henkilöistä. Näistä kuvista oppilaat tekivät valintoja ohjeiden mukaan. Interkulttuurisuuteen liittyvät väittämät sisälsivät niin ikään viisiportaisen asteikon, joista oppilaat valitsivat sen, mikä parhaiten ilmensi heidän omaa ajatteluaan. Tulokset analysoitiin sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä käyttäen.

## 4.2 Aineiston analyysi

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä voidaan pitää sisällönanalyysiä. Laadullisen tutkimuksen aineistosta löytyy usein paljon kiinnostavia asioita, mutta tutkijan on rajattava ilmiö ja kirjoitettava siitä kaikki. Aineisto litteroidaan tai koodataan tutkijan parhaaksi näkemällä tavalla. Tämän jälkeen aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. Yksinkertaisin aineiston järjestämisen muoto on luokittelu. Tutkijan on myös tässä vaiheessa selvitettävä, hakeeko aineistosta samanlaisuutta vai erilaisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2004.) Laadullisen tutkimuksen toiminnasta voidaan myös käyttää nimitystä abstrahointi. Abstrahoinnissa kerätty aineisto hajotetaan käsitteelliseksi osiksi ja saatu tieto kootaan uudelleen johtopäätöksiksi, jotka voidaan irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. (Metsämuuronen 2007, 242.)

Tämän tutkimuksen avointen kysymysten laadullisessa analysoinnissa käytettiin luokittelua sen perusteella, miten oppilaat olivat vastanneet etnistä erilaisuutta käsittelevään osioon. Osiossa oppilaat valitsivat etnisen taustan omaavien henkilöiden kuvista kolme, jotka mieluiten halusivat ystävikseen, sekä myös kolme kuvaa henkilöistä, joita eivät välttämättä halunneet ystävikseen. Henkilöiden saamat valintapisteet laskettiin yhteen ja näin saatiin järjestys, jossa eniten pisteitä saanut henkilö on ensimmäisenä (Liite 2). Tämän jälkeen aineisto luokiteltiin kahdella eri tavalla. Ensiksi luokiteltiin oppilaiden vastaukset sen perusteella, miten he olivat tehneet valintansa. Tässä luokittelussa käytettiin apuna aineiston pelkistämistä eli redusointia. Tämän jälkeen oppilaat luokiteltiin vielä ryhmiin interkulttuurisuuden perusteella, eli kuinka paljon heidän valintansa ja valintaperusteet ilmentävät interkulttuurista herkkyyttä tai ajattelua Bennett & Bennett'in (2004) interkulttuurisen herkkyyksmallin mukaan. Tutkimustuloksissa sekä liitteissä on käytetty viitteinä oppilaiden lausumia, joista tyttöjen lausumat on merkitty T-kirjaimella (esimerkiksi T18) ja pojat P-kirjaimella. Järjestysluku T- ja P-kirjaimen perässä viittaa luokka-asteeseen. Mitä alhaisempi numero, sitä nuorempi vastaaja on kyseessä. Esimerkiksi T1 on vastausjoukon nuorimpia eli neljäsluokkalainen, P114 taas on yksi vanhimmista vastaajista eli yhdeksäsluokkalainen.

Määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus perustuu numeerisiin mittauksiin, jotka käsitellään tilastollisesti. Tiedot tallennetaan taulukkoon eli matriisiin, jossa yhdeltä vaakasuoralta riviltä voidaan lukea yhden mittauskohteen informaatio ja yhdestä



pystysarakkeesta luetaan yhden muuttujan saamat arvot kultakin vastaajalta. Tietoja voidaan käsitellä taulukkolaskentaohjelmassa, kuten EXCEL -taulukon avulla tai SPSS –ohjelmistolla. SPSS (Statistical Package for Social Sciences) –ohjelmisto on suunniteltu nimenomaan kvantitatiivisen aineiston analyysiin tietokoneella. SPSS –ohjelmiston avulla voidaan laskea esimerkiksi todennäköisyyksiä, merkitsevyyyksiä, keskilukuja ja korrelaatioita. Samoin monimuuttujamenetelmät, kuten faktori- ja varianssianalyysi, voidaan suorittaa SPSS –ohjelmistolla. Monimuuttujamenetelmät tarvitsevat usein pohjakeen suurehkon aineiston, kuten kymmeniä tai satoja vastaajia. (Metsämuuronen 2006).

Asenne- ja motivaatiomittareissa keskeinen mittarityyppi on viisiportainen Likert –asteikko (Metsämuuronen 2006, 60). Tässä tutkimuksessa mitattiin Likert –asteikolla oppilaan asennoitumisesta englannin kieleen, omaan itseensä opiskelijana sekä väittämiä, jotka ilmensivät oppilaan interkulttuurisia valmiuksia. Kysymykset ryhmiteltiin kolmeen osioon. Ensimmäisen osion (Liite 1, A) kysymykset käsittelevät englannin kielen opiskelua kaksikielisellä luokalla. Esimerkiksi: englannin kielen opiskelu on ”vaikeaa–helppoa”. Oppilaat vastasivat merkitsemällä sen vaihtoehdon, joka oli lähempänä heidän omaa mielipidettään. Toisen osion (Liite 1, B) Likert –asteikolliset kysymykset koskivat oppilaan näkemystä omasta identiteetistään oppilaana, esimerkiksi: olen itse ”laiska–ahkera”. Viimeisen osiossa (Liite 1, C) oppilaat vastasivat interkulttuurisuutta ilmentäviin väittämiin skaalalla ”eri mieltä–samaa mieltä”, esimerkiksi: ”Suomeen voisi muuttaa lisää ihmisiä eri maista”.

Likert–asteikkojen vastaukset kirjattiin ensin EXCEL-taulukkoon. Puuttuvat tiedot merkittiin pisteellä (.). Viisi muuttujaa oli koodattu erisuuntaisesti kuin valtaosa osioista. Nämä muuttujat esittivät väittämän tarkoituksellisesti vastakkaisesti. Nämä osiot on käännetty, jotta niiden skaalat vastaisivat toisiaan samantyyppistä asiaa mitattaessa. Esimerkiksi negatiivinen väittämä ”*En vastaa opettajalle koulussa englanniksi, koska en puhu englantia tarpeeksi hyvin*” on tulosten tarkastelussa merkitty neg. –päätteellä tai väittämä esiintyy käännettyssä muodossa ”*Vastaan aina opettajalle koulussa englanniksi, koska puhun englantia yhtä hyvin kuin muut*”.

Tämän jälkeen tiedot analysoitiin PASW 18 (*Predictive analytics software*, aiemmin SPSS, *Statistical Package for Social Sciences*) –ohjelmiston avulla. Ensin aineistosta laskettiin vastausten keskiarvot ja keskihajonnat (*Means and Standard deviations*). Myös kaikkien muuttujien väliset korrelaatiot ( $r$ ) ja tilastolliset merkitsevyydet ( $p$ ) laskettiin. Koska taustamuuttujina oli vastaajien sukupuoli ja ulkomailla asuminen, selvitettiin myös näiden ryhmien väliset erot. Koska kyseessä oli Likert–asteikollinen eli järjestysasteikollinen muuttuja ja otoskoko melko suuri ( $N=114$ ), voitiin keskiarvoja vertailla  $t$ -testin avulla (Metsämuuronen 2006, 530).

Suuresta muuttujien määrästä on mielekästä etsiä ne tekijät, jotka korreloivat muita enemmän ja muodostavat näin uuden kokonaisuuden. Tällainen menetelmä on esimerkiksi faktorianalyysi, jossa mitattujen muuttujien informaatio voidaan tiivistää muutamaa keskeiseen faktoriin. Faktorit nimetään sisällöllisin perustein vastaamaan kyseessä olevaan joukkoon latautuneita muuttujia. (Metsämuuronen 2006, 581). Tässä tutkimuksessa on mielekästä käyttää faktorianalyysiä, sillä muuttujia on melko paljon ja tiivistettynä muuttujat antavat paremman kuvan vastauksista. Lisäksi faktorianalyysi tukee tutkielman laadullista osuutta, jossa vastaajat luokiteltiin avoimien kysymysten perusteella.

#### 4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa on pyritty kokoamaan laaja katsaus kaksikielisten luokkien oppilaiden interkulttuurisuudesta ja asennoitumisesta englannin kielen opiskeluun. Aihe on ajankohtainen, sillä globaali maailmamme tarvitsee paljon kielen osaamista, ulospäin suuntautuneisuutta ja halua kohdata erilaisia ihmisiä. Tarvitaan myös kykyä ymmärtää asioita toisista kulttuureista ja valmiuksia kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että aihetta on lähestytty monipuolisesti kuvien, erilaisten kysymysten ja taustatietojen avulla, ja samoja asioita on kysytty monella eri tavalla. Väittämien lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus kertoa mielipiteistään myös omin sanoin. Väittämät on analysoitu tilastollisesti ja niistä on tehty johtopäätöksiä. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että aineistoa on käsitelty sekä laadullisesti että määrällisesti.

Luotettavuutta lisää myös melko kattava lähdemateriaali, jonka avulla tämän tutkimuksen aineistoa ja tuloksia voidaan vertailla eri tutkimustulosten ja teorioiden valossa. Lähdemateriaali näyttää myös tukevan samoja asioita ja tutkimustuloksia, joita tässä tutkimuksessa on löydetty ja havaittu. Lähdemateriaalin avulla on saatu lisää näkemystä ja ulottuvuutta tämän tutkimuksen johtopäätöksiin.

Tutkijan oma kiinnostus ja motivoituminen tämän asian käsittelyyn lisäävät tutkimuksen luotettavuutta, kuten myös tutkijan kuuden vuoden opettajakokemus kaksikielisellä luokalla sekä oma kaksikielinen tausta. Opinnot monikulttuurisessa luokanopettajankoulutuksessa sekä ulkomailla asutut vuodet töiden ja opiskelun vuoksi tukevat tutkijan ymmärtämystä interkulttuuristen valmiuksien käsittelyssä. Tutkimuksen luotettavuutta voi heikentää se, että jotkut yläkoulun oppilaat eivät vastanneet kaikkiin kysymyksiin. Suurin osa oppilaista vastasi kuitenkin asiallisesti ja perusteellisesti.

Metsämuurosen (2006) määritelmän mukaan tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen. Luotettavuutta on perinteisesti kuvattu kahdella termillä, reliabiliteetilla ja validiteetilla, jotka molemmat tarkoittavat luotettavuutta. Reliabiliteetti viittaa kuitenkin enemmän tutkimuksen toistettavuuteen. (Metsämuuronen 2006, 64.)

#### 4.3.1 Reliabiliteetti

Tutkimuksessa pyritään välttämään virheiden syntymistä, mutta tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat useasti. Tutkimuksen reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta eli mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Reliaabeliutta voidaan todeta monella eri tavalla. Esimerkiksi jos kaksi tutkijaa päätyy samanlaiseen tulokseen, voidaan tulosta pitää reliaabelina. Samoin, jos samaa henkilöä tutkittaessa saadaan sama tulos eri tutkintakerroilla, voidaan tulokset todeta reliaabeleiksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226.)

Tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen. Jos samaa asiaa mitataan monta kertaa samalla mittarilla, voidaan saada samanlaisia tai erilaisia vastauksia. Jos mittari on reliaabeli, saadaan eri mittauserroilla melko samanlaisia vastauksia. Mittarin reliaabelius voidaan todeta toistomittauksella (eri aikaan samalla mittarilla), rinnakkaismittauksella (samaan aikaan eri mittarilla) tai

yhtenäisyysmittauksella (samaa aikaan samalla mittarilla). Yhtenäisyys eli sisäinen konsistenssi voidaan laskea SPSS -ohjelmistolla esimerkiksi Cronbachin alfan avulla. Tämän tutkimuksen mittarin kaikkien kysymysten Cronbachin alfa-kerroin oli ,85 ja interkulttuurisuutta mittaavien kysymysten alfa-kerroin oli ,60. Mittaria voidaan pitää luotettavana, kun alfa > ,60. (Metsämuuronen 2006, 64–66.)

Tuomi & Sarajärvi (2004) kritisoivat käsitteiden *validiteetti* ja *reliabiliteetti* käyttöä laadullisen tutkimuksen piirissä sillä, että ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen puitteissa. Näin niiden ala vastaa lähinnä määrällisen tutkimuksen tarpeita, ja käsitteet voitaisiin korvata muilla varsinkin laadullisen tutkimuksen yhteydessä. Tutkimusta tulisi arvioida kokonaisuutena, ja painottaa sisäistä johdonmukaisuutta. Tärkeää on tutkia oikeassa suhteessa toisiinsa tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta sekä tutkijan omia sitoumuksia. Luotettavuustarkastelussa tärkeitä asioita ovat aineistonkeruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi ja raportointi. (mt., 2004, 134–138).

Tämä tutkimus kaksikielisten oppilaiden asenteista ja interkulttuurisuudesta olisi toistettavissa myös toisen koulun vastaavilla kaksikielisillä luokilla. Tutkimus olisi sovellettavissa myös englanninkielisille luokille. Koska koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat erilaisia ja englanniksi opetettavat aineet vaihtelevat kouluittain, voisivat vastaukset eri oppiaineiden opiskeluun suomeksi tai englanniksi olla toisenlaisia. Samoin asennoituminen interkulttuurisuuteen jossain toisessa koulussa voisi antaa erilaisia tuloksia. Tässä tutkimuksessa mittarin reliabiliteettia ei pystytty toteamaan esimerkiksi toistomittauksella, jolloin sama mittaus olisi tehty eri aikaan samalla mittarilla (Metsämuuronen 2006, 65).

#### 4.3.2 Validiteetti

Toinen tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on validius eli mittarin ja tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä oli tarkoituskin mitata. Menetelmät eivät aina vastaa sitä todellisuutta, jota tutkija kuvittelee tutkivansa. Esimerkiksi kyselylomakkeisiin vastanneet ovat saattaneet käsittää kysymykset eri tavoin kuin tutkija on ajatellut. Mittarit voivat siis aiheuttaa tuloksiin virheitä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226.)

Metsämuuronen (2006, 55) niin ikään toteaa, että validiteetilla tarkoitetaan luotettavuutta eli ollaanko tutkimassa sitä, mitä on tarkoitus tutkia. Hän jakaa validiteetin ulkoiseen validiteettiin eli siihen, onko tutkimus yleistettävissä sekä sisäiseen validiteettiin, joka tarkoittaa tutkimuksen omaa luotettavuutta. Esimerkiksi kysymykset ”Ovatko käsitteet oikeita?”, ”Onko teoria oikein valittu?” ovat osa tutkimuksen sisäistä validiteettia. Metsämuuronen mukaan hyvällä asetelmalla, oikealla käsitteen muodostuksella, teorian johtamisella sekä otannalla voidaan parantaa tutkimuksen validiteettia.

Tutkimuksen sisäinen validiteetti voidaan jakaa useammallakin tavalla. Metsämuuronen (2006) mainitsee sisällön validiuksen, käsitevalidiuksen ja kriteerivalidiuksen. Sisällön validius on teoreettista tai käsitteellistä. Sen tarkastelussa tutkitaan, ovatko mittarissa ja tutkimuksessa käytetyt käsitteet teorian mukaiset ja kattavatko käsitteet riittävän laajalti kyseisen ilmiön. Käsitevalidius tarkoittaa käsitteiden mittaamista eli sitä, mittaavatko osiot todellakin muuttujien taustalla olevaa latenttia muuttujaa, käsitettä. Käsitevalidius ilmenee, kun kyseistä käsitettä mittaavat osiot korreloivat keskenään systemaattisesti. Kriteerivalidius vertaa mittarilla saatua arvoa johonkin arvoon, joka toimii validiuden kriteerinä. Kriteerivalidiuden mittarina pidetään usein korralaatiokerrointa. Validiteettitarkastelun avulla käydään läpi mittauksen mahdolliset uhat ja pyritään huomioimaan ne etukäteen. (Metsämuuronen 2006, 64–65.)

Haastattelun etuna on joustavuus, koska haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoja sekä käydä keskustelua tiedonantajan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2004, 75). Tässä tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin lomakekyselyyn, sillä sen avulla on mahdollista kerätä laaja tutkimusaineisto, ja haluttiin nimenomaan saada kuva koko koulun kaksikielisten oppilaiden interkulttuurisuudesta ja englannin opiskeluun asennoitumisesta. Kyselylomakkeen pituuden ja vaikeasti luettavien väittämien vuoksi kyselyä ei suoritettu alimmilla koululuokilla 1-3. Kyselylomakemenetelmä on myös nopea ja vaivaton. Ongelmana on usein kato (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 182–183). Tässä kyselyssä kato jäi melko pieneksi. Se, että luokanopettajat teettivät kyselyn omilla luokillaan, varmisti että kaikki paikalla olijat palauttivat lomakkeen. Tutkimuskouluni kaksikielisillä luokilla on 123 oppilasta, joilta saatiin 114 vastausta. Kaikilta tutkimuspäivänä paikalla olleilta oppilailta saatiin vastaukset, ja yhtään vastauslomaketta ei tarvinnut hylätä. Opettajia pyydettiin vastaamaan mahdollisuuksien mukaan testaustilanteessa esiin nouseviin kysymyksiin.

Esimerkiksi heitä ohjeistettiin tarvittaessa selittämään käsitteen ”monikulttuurinen ystävä” kertomalla, että kysymyksessä halutaan tietää, onko oppilaalla ulkomaalaistaustaisia tai maahanmuuttajataustaisia ystäviä.

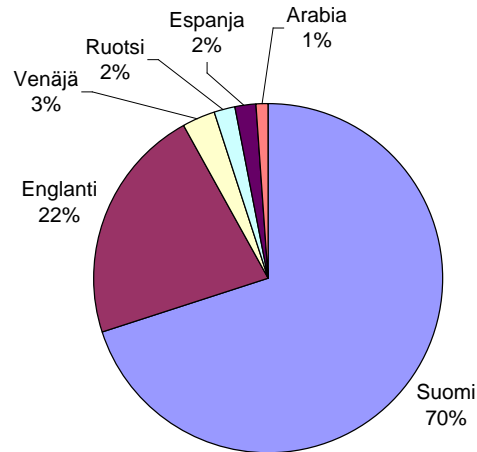
Tämän tutkimuksen sisällön validiutta lisää se, että kyselylomakkeessa eri osiot mittaavat jokseenkin samaa asiaa monella tavalla ja samaa asiaa on kysytty myös käänteisellä kysymyksellä. Varsinkin oppilaan interkulttuurista valmiutta mitattiin kahdenlaisella tehtävällä. Ensin oppilaat saivat valita kuvista usean erilaisen etnisen taustan omaavia henkilöitä ystävikseen, ja sitten he vastasivat vielä ilmoittamalla mielipiteensä erilaisiin väittämiin, jotka kuvastivat henkilöiden asennoitumista etniseen erilaisuuteen. Kuvien valintojen jälkeen oppilaat saivat perustella valintojaan. Kommentit täydentävät muilla kysymyksillä saatuja tuloksia ja auttavat analysoimaan vastauksia laajasti. Tutkimuksen validiutta heikentää hieman se, että kaikki oppilaat eivät halunneet tai osanneet perustella valintojaan ja muutama monivalintakysymys oli jäänyt täyttämättä.

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimukseen osallistui yhteensä 114 espoolaisen yhtenäiskoulun kaksikielisten luokkien oppilasta: 17 neljäsluokkalaista, 21 viidesluokkalaista, 18 kuudesluokkalaista, 17 seitsemäsluokkalaista, 19 kahdeksasluokkalaista sekä 22 yhdeksäsluokkalaista, 54 tyttöä (47 %) ja 60 poikaa (53 %). Seuraavassa tarkastellaan ensin oppilaiden taustatietoja, valintoja opetuskielen suhteen ja sitten muita tuloksia tutkimusongelmien mukaan.

### 5.1 Oppilaiden taustatietoja

Kaikki oppilaat ilmoittivat kotikielekseen suomen. 33 oppilasta eli 22 % vastanneista puhuu kotonaan myös jotain vierasta kieltä, kuten englantia (22 oppilasta), venäjää (3 oppilasta), ruotsia (2 oppilasta), espanjaa (2 oppilasta) ja arabiaa (1 oppilas).



Kuvio 1 Oppilaiden kotikielet

Vastanneista oppilaista 47 eli 42 % oli asunut ulkomailla vanhempiensa kanssa. Ulkomailla asuttu aika vaihteli kahdesta kuukaudesta kahdeksaan vuoteen. Tutkimuskoulun kaksikielisten luokkien oppilaat olivat asuneet seuraavissa maissa: Espanja, Bhutan, Hollanti, Japani, Kiina, Unkari, Tanska, USA, Brasilia, Kanada, Italia, Portugali, Luxembourg, Singapore, Yhdistyneet Arabiemiirikunnat, Itävalta, Puola, Norja, Englanti, Egypti ja Kenia.

Melkein kaikki oppilaat olivat oppineet jo englantia ennen kaksikieliselle luokalle tuloa, esimerkiksi englanninkielisessä leikkikoulussa, kerhossa tai asuessaan ulkomailla. Monet heistä olivat olleet ulkomailla myös päivähoitossa kodin ulkopuolella tai käyneet koulua. Jotkut oppilaat puhuivat englantia myös kotikielenään.

Lähes kaikki oppilaat (85 %) opiskelivat mielellään kaksikielisellä luokalla, ja olivat omasta mielestään oppineet paljon englantia. Melkein kaikki alakoululaiset uskoivat jatkavansa kaksikielistä opiskelua myös yläkoulussa. Yläkoululaiset olivat epävarmempia kaksikielisten jatko-opintojen suhteen.

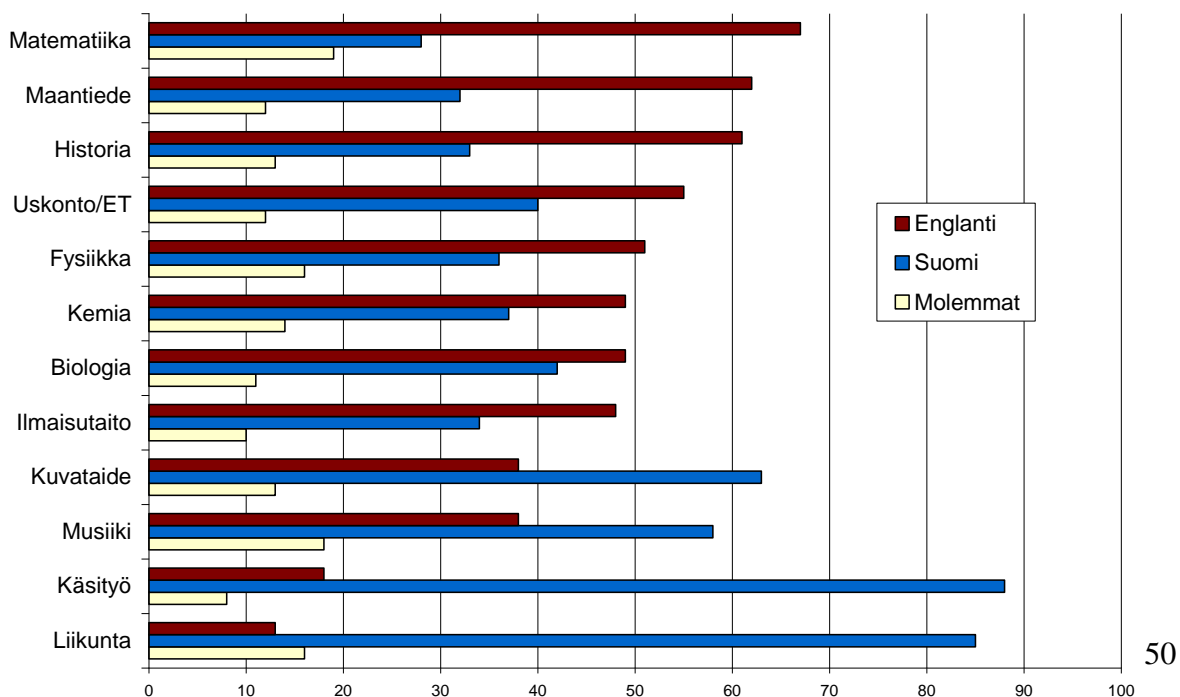
## 5.2. Opiskelukieli eri oppiaineissa

Kaksikielisessä opetuksessa englanniksi opetettavat aineet voivat vaihdella opettajien erikoisosaamisen mukaan (Laitinen 1998), ja englanniksi opetettavien tuntien määrä vähenee ylemmillä luokilla ([www.espoo.fi](http://www.espoo.fi)). Oppilailta kysyttiin, millä kielellä he mieluummin opiskelisivat eri oppiaineita. Taulukossa 1. näkyvät valintojen määrät alakoulun (AK) ja yläkoulun (YK) välillä. Oppilaat saivat halutessaan valita *molemmat kielet*, jos oppiaineen opetuskielellä ei ollut heille merkitystä. Matematiikka oli selvästi se oppiaine, jota mieluiten opiskeltiin englanniksi ja liikunta taas se oppiaine, jota mieluiten opiskeltiin suomen kielellä. Kuviosta 2 voi nähdä koko koulun valinnat oppiaineittain.

Taulukko 1 Oppiaineet englanniksi, suomeksi tai molemmilla kielillä

Oppiaineet	Suomi			Englanti			Molemmat kielet			Tyhjät	Kaikki
	AK	YK	YHT	AK	YK	YHT	AK	YK	YHT		
Math	4	24	28	47	20	67	6	13	19	0	114
Historia	11	22	33	35	26	61	4	9	13	7	107
Ilmaisutaito	10	24	34	34	14	48	4	6	10	22	92
Biologia	15	27	42	25	24	49	7	4	11	12	102
Maantiede	9	23	32	37	25	62	5	7	12	8	106
Käsityö	48	40	88	5	13	18	4	4	8	0	114
Uskonto/ET	17	23	40	31	24	55	7	5	12	7	107
Musiikki	28	30	58	18	20	38	11	7	18	0	114
Fysiikka	8	28	36	32	19	51	7	9	16	11	103
Kuvataide	27	36	63	23	15	38	7	6	13	0	114
Kemia	12	25	37	26	23	49	6	8	14	14	100
Liikunta	43	42	85	6	7	13	8	8	16	0	114

Kuvio 2 Opiskelukieli eri oppiaineissa (sekä ala- että yläkoulu)





### 5.3 Oppilaiden asennoituminen englannin kielen opiskeluun

Sekä Merisuo-Storm (2007) että Seikkula-Leino (2002) totesivat omissa tutkimuksissaan, että kaksikielisen ja vieraskielisen opetuksen oppilaat asennoituvat positiivisesti ja motivoituneesti englannin kielen opiskeluun. Samoin Heinilä & Paakkinen (1997) totesivat omassa pro gradu –työssään, että oppilaat olivat motivoituneita kielen opiskeluun ja kokivat sen hyödylliseksi ja kielenkäytön mielenkiintoiseksi. Baker (1998) totesi tutkimuksissaan, että kaksikielisyys tuo mukanaan etuja muun muassa ajattelussa, luovuudessa, kommunikointiherkkyydessä ja oppimissaavutuksissa. Seuraavasta keskiarvojen ja keskihajontojen taulukosta (2.) voidaan havaita samanlaisia tuloksia tutkimuskoulun oppilaiden vastauksista.

Taulukko 2 Asennoituminen englannin kieleen

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Englanti					
on hyödytöntä - hyödyllistä	114	1	5	4,87	,471
on ikävää - mukavaa	114	3	5	4,43	,678
on vaikeaa - helppoa	114	2	5	4,13	,782
on tylsää - hauskaa	114	3	5	4,18	,782
on turhaa - tarpeellista	114	3	5	4,88	,380
on ikävyyttävää - mukavaa	113	2	5	4,35	,719
Keskusteleminen					
on vaikeaa - helppoa	114	2	5	4,32	,720
on tylsää - mukavaa	114	1	5	4,44	,717
ujostuttaa - ei ujostuta	114	2	5	4,28	,815
on ikävää - hauskaa	114	3	5	4,36	,730
ei ole mielenkiintoista - on mielenkiintoista	114	1	5	4,25	,818
pelottaa - ei pelota	114	2	5	4,51	,668

Taulukosta käy ilmi, että oppilaat olivat melko yksimielisiä englannin kielen hyödyllisyydestä (*Mean* 4.87,*Std.Dev.* .471) ja tarpeellisuudesta (*Mean* 4,88, *Std .Dev.* .380). Englannin kieli luonnehditaan enimmäkseen mukavaksi (*Mean* 4,43, *Std. Dev.* .678) ja hauskaksi. Keskusteleminen englannin kielellä ei ole oppilaiden mielestä pelottavaa (*Mean* 4,41,*Std. Dev.* .668) vaan mukavaa (*Mean* 4,44, *Std. Dev.* .717) ja helppoa (*Mean* 4,32, *Std. Dev.* .720). Positiivinen asennoituminen kielenopiskelua kohtaan on lisää motivaatiota ja helpottaa oppimista (Masgoret & Gardner 2003). Tulokset ilmentävät myös oppilaiden tervettä kieliminäkuvaa, sillä oppilailla oli positiiviset käsitykset itsestään

kielen oppijana, joka puolestaan motivoi heitä suoriutumaan kielenopiskelusta koulussa (Laine & Pihko 1991).

Taulukko 3 Asennoituminen kouluun, opettajin ja oppimateriaaleihin

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Koulussa on ikävää - viihtyisää	114	1	5	3,69	,904
Opettajat ovat ikävyyttäviä - innostavia	114	2	5	3,69	,904
puhuvat vähän englantia - paljon englantia	114	1	5	3,79	1,009
ovat ikäviä - mukavia	114	2	5	3,99	,815
puhuvat englantia huonosti - hyvin	113	1	5	3,76	1,136
Engl. oppimateriaali on vaikeaa - helppoa	113	2	5	3,88	,857
on ikävää - hauskaa	114	1	5	3,79	,917
on tylsää - mielenkiintoista	112	1	5	3,87	,925

Taulukon 3. perusteella voidaan nähdä, että oppilaat arvioivat kouluviihtyvyyden keskinkertaista paremmaksi (*Mean* 3,6, *Std. Dev.* .904), mutta eniten hajontaa esiintyi mielipiteissä opettajien englannin kielen taidoissa (*Mean* 3,76, *Std. Dev.* 1,136). Oppilaat pitivät kuitenkin opettajia melko mukavina (*Mean* 3,99, *Std. Dev.* .815). Kaksikielisessä opetuksessa joudutaan käyttämään paljon monistamateriaalia suomalaisen opetussuunnitelmaan sopivan englanninkielisen materiaalin puuttuessa. Kuitenkin englanninkielinen materiaali on oppilaiden mielestä suhteellisen sopivaa (vrt. Heinilä & Paakkinen 1997).

Taulukko 4 Asennoituminen omaan itseensä koululaisena

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Olen itse laiska - ahkera	114	1	5	3,69	,788
huono koulussa - hyvä koulussa	114	2	5	3,91	,771
epäsuosittu - pidetty toveri	113	2	5	4,01	,713
välinpitämätön - auttavainen	114	2	5	4,01	,698
epäluotettava - luotettava	114	2	5	4,37	,720
ujo - rohkea	114	1	5	4,05	,829
epävarma - itsevarma	114	2	5	4,04	,780
surullinen - iloinen	114	2	5	4,27	,744

Taulukosta 4. voidaan havaita, että oppilaat arvioivat oman osaamisensa koulussa melko hyvin. Osa oppilaista oli kuitenkin sitä mieltä, että he eivät ole koulussa kovin ahkeria

(*Mean* 3.69, *Std. Dev.* .788). Oppilaat luonnehtivat itsensä luotettavaksi (*Mean* 4,37, *Std Dev* .720) ja iloiseksi (*Mean* 4,27, *Std. Dev.* .744). Vastaukset ilmentävät oppilaan identiteetin vahvuutta, jota kieli muokkaa (Baker 2006, 138–141). Bakerin mukaan kieli muuttaa käsityksiä itsestämme ja mahdollistaa sosiaalisiin ryhmiin liittymisen.

Kahden eri taustamuuttujaryhmän välisiä eroja selvitettiin *t*-testin avulla. Verrattaessa tyttöjä ja poikia vastauksissa ilmeni jonkin verran eroja. Tyttöjen (*N* = 55) mielestä englannin kielen opiskelu oli hyödyllisempää ( $p = .013$ ) ja tarpeellisempaa ( $p = .000$ ) kuin poikien mielestä. Tyttöjen suhtautuminen englannin kielellä keskustelemiseen oli hauskeempaa ( $p = .003$ ) kuin poikien suhtautuminen. Tytöt myös viihtyivät koulussa paremmin kuin pojat ( $p = .028$ ) sekä pitivät itseään hieman luotettavampana ystävänä ( $p = .044$ ).

Ulkomailla asuneiden oppilaiden ja vain Suomessa asuneiden oppilaiden eroja tutkittiin niin ikään *t*-testin avulla. Oppilaat, jotka ilmoittivat asuneensa ulkomailla (*N* = 47) suhtautuivat englannin opiskeluun ja englannin kielellä keskustelemiseen hieman positiivisemmin kuin ne, jotka olivat asuneet Suomessa koko ikänsä (*N* = 67). Ulkomailla asuneet pitivät englannin kielellä keskustelemista mukavampana kuin vain Suomessa asuneet ( $p = .003$ ). Toisaalta Suomessa asuneet olivat jonkin verran rohkeampia keskustelemaan englannin kielellä ( $p = .011$ ).

#### 7.4 Oppilaiden kulttuurinsietokyky ja interkulttuurinen herkkyyys

Oppilaiden kulttuurinsietokykyä ja asennoitumista etniseen erilaisuuteen mitattiin kyselylomakkeessa osiolla, jossa oppilaat saivat valita erilaisten etnisen taustan omaavien lasten ja nuorten kuvista kolme henkilöä, jotka voisivat olla heidän ystäviään. Heitä pyydettiin myös valitsemaan kolme henkilöä, joihin eivät välittäisi tutustua. Oppilaita pyydettiin myös perustelemaan valintansa omin sanoin. Oppilaiden vastaukset näihin valintoihin on analysoitu laadullisin menetelmin. Tulosten varmentamiseksi oppilaiden interkulttuurisuutta mitattiin myös kyselylomakkeella, jonka vastaukset on analysoitu määrällisiä menetelmiä käyttäen.

#### 7.4.1 Laadullinen luokittelu valintaperusteiden mukaan

Kaksikielisyyttä tutkinut Colin Baker (2000) toteaa, että kaksikielisyyys edistää kulttuurin tuntemusta. Lisäksi kahden kielen hallinta hänen mukaansa lisää kulttuurikokemuksia ja mahdollisesti lisää kulttuurierojen sietokykyä sekä vähentää rasismia. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat vastasivat intuitionsa mukaan asiallisesti ja suurin osa oppilaista oli myös pohtinut perusteluja ansiokkaasti. Jokaisen lomakkeessa olleen henkilön positiiviset ja negatiiviset valinnat laskettiin yhteen ja saatiin järjestys, jossa eniten positiivisia valintoja saanut henkilö oli ensimmäisenä ja vähiten positiivisia valintoja saanut henkilö viimeisenä. Tarkat valintojen määrät ovat kuvineen taulukkomuodossa liitteenä (Liite 2). Eniten positiivisia valintoja (53) sai länsimaalaisvaikutteinen tummaihoisen tytön. Oppilaat perustelivat valintaansa pääasiassa ulkonäön ja ulkoisen olemuksen takia. Muutama oppilas oli tunnistanut kyseessä olevan henkilön julkisuuden henkilöksi ja ehkä tehneet valintansa sen perusteella. On mahdollista, että useampi oppilas on tunnistanut henkilön, mutta perustellut valintansa muilla syillä. Eniten positiivisia valintoja saanut henkilö sai vain neljä negatiivista valintaa. Henkilö, joka sai vähiten positiivisia valintoja (3) sai myös eniten negatiivisia valintoja (48). Kyseinen henkilö oli mustahuivinen, tummaihoisen muslimityttö. Tämän henkilön negatiivisissa valintaperusteluissa ilmeni henkilön kulttuuritaustan outous, pelottavuus sekä myös henkilön ulkoiset ominaisuudet kuten ilme. Valinnoissa ilmenee median vaikutus (Cortés 2004). Länsimaaisen pop-kulttuurin ihannointi mediassa ei voi olla vaikuttamatta nuoriin. Vastaavasti negatiivinen asennoituminen esimerkiksi maahanmuuttajataustaisiin henkilöihin vaikutti valintoihin, vaikka oppilaat eivät välttämättä sitä edes tiedostaneet.

Oppilaiden valintoja etnisen taustan omaavista henkilöistä käsiteltiin sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysissä on tarkoituksena luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi pyrkii järjestämään aineistoa tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta informaatiota. Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena onkin lisätä informaatioarvoa, kun hajanaisesta aineistosta pyritään tuottamaan mielekäästä ja selkeätä tietoa. Aineiston analyysi voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: aineiston redusointiin eli pelkistämiseen, aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn sekä abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen. Aineiston pelkistämisessä eli redusoinnissa analysoidava informaatio eli data pelkistetään niin, että siitä karsitaan epäolennainen pois. Pelkistäminen voi olla informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin, jolloin aineistosta koodataan

tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2004.)

Oppilaiden vastaukset analysoitiin ja luokiteltiin valintaperusteiden mukaan. Valintaperusteet on redusoitu eli pelkistetty. Seuraavassa (Taulukko 5) on esimerkki siitä, kuinka tämän tutkimuksen perustelut etnisen taustan omaavista henkilöiden valinnoista on pelkistetty. Valintaperusteiden luokittelu on luettavissa kokonaisuudessaan taulukosta 6.

Taulukko 5 Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä

<i>”näyttää iloiselta ja mukavalta”(T2), ”pidän ystävistä, jolla on hymy kasvoilla”(T45), ”näyttää normaalilta ja ystävälliseltä”(P105)</i>	ulkonäkö on miellyttävä ja ystävällinen
<i>”en tykkää surullisista ihmisistä(P36)”, ”tylsän näköinen”(T49), ”negatiivisen näköinen”(T50)</i>	näyttää epämiellyttävältä tai surulliselta
<i>”olisi kiva kuulla toisen maalaisilta ihmisiltä että minkälaista heidän elämänsä on” (T8), ”muistuttaa kiinnostavista uskonnoista tulevista henkilöistä”(P71)</i>	valinta henkilön kulttuuritaustan perusteella

Oppilaista suurin osa (76) oli tehnyt valintansa henkilöiden ulkonäön, kuten ilmeen perusteella. Toiseksi tärkein valintaperuste oli sosiaaliset syyt (42 mainintaa). Sosiaalisia syitä olivat esimerkiksi henkilöiden ulkoinen olemus kuten reippaus, oletettu luotettavuus tai samankaltaisuus vastaajan kanssa. Etnisyys oli valinnan perusteena 21 maininnassa. Näissä maininnoissa oppilaat ilmaisivat kiinnostuksensa muita kulttuureita kohtaan tai antoivat ymmärtää, että heillä on ennakkoluuloja etnisen taustan omaavia henkilöitä kohtaan. Viisitoista (15) mainintaa viittasi siihen, että vastaaja ei osannut perustella omaa valintaansa (esimerkiksi *”tuntuu niin”P70*). Yksitoista (11) oppilasta ilmoitti valintaperusteeksi pelkän kiinnostavuuden tai mielenkiintoisuuden ilman mainintaa etnisestä erilaisuudesta. Valintoja tehtiin myös henkilön sukupuolen tai iän perusteella.

Taulukko 6 Valintaperusteiden luokittelu

Valintaperuste	Maininnat	Pelkistetty ilmaus
ULKONÄKÖ		
myönteinen	59	ulkonäkö on miellyttävä ja ystävällinen
kielteinen	17	henkilö näyttää surulliselta tai tylsältä
SOSIAALINEN SYY		
samanlaisuus	8	henkilö on samankaltainen vastaajan kanssa
ulkoinen olemus myönteinen	12	henkilö on olemukseltaan positiivinen ja luotettava
ulkoinen olemus kielteinen	22	ulkoinen olemus ärsyttää, pelottaa tai oudoksuttaa
ETNISYYS		
myönteinen	13	valinta on tehty henkilön kulttuuritaustan perusteella
kielteinen	8	henkilön kulttuuritausta on outo ja erilainen, ennakkoluulot vieraita kulttuureja kohtaan
E I ERITYISTÄ PERUSTELUA	15	vastaaja ei osaa perustella valintaansa
KIINNOSTAVUUS TAI MIELENKIINTOISUUS	11	henkilön kiinnostavuus ja mielenkiintoisuus
SUKUPUOLI	8	valinta on tehty sukupuolen perusteella
IKÄ	7	valinta on tehty iän perusteella
EI VALINTAA	12	tehtävä on jätetty tekemättä sen rasistisuuden vuoksi

#### 7.4.2 Oppilaiden interkulttuurinen herkkyyks Bennett & Bennett'in mallin mukaan

Kaikkonen (2004) puhuu interkulttuurisuudesta kulttuurienvälisinä valmiuksina, jotka mahdollistavat yksilön toiminnan kulttuurienväliseksi kokemissaan tilanteissa kohdallisesti ja aikaisempaa tehokkaammin. Ihminen pyrkii toimimaan tällöin eettisesti ja toista kunnioittavasti. Kunnioittaminen merkitsee toisen suvaitsemista. Tutkimuksessa pyrittiin saamaan selville, millainen on kaksikielisten luokkien oppilaitten kulttuurinsietokyky ja millaisia valmiuksia heillä on kohdata erilaisuutta. Oppilaiden kommentit henkilövalinnoista on ryhmitelty Bennett & Bennet'in (2004) interkulttuurisen herkkyyden kehitysmallia apuna käyttäen. Interkulttuurisella herkkyydellä tarkoitetaan kykyä kokea ja tunnistaa merkityksellisiä kulttuurisia eroja.

Oppilaiden vastauksista löytyi neljä (4) ryhmää sen perusteella, kuinka he olivat reagoineet eri etnisen taustan omaaviin henkilöihin. Bennett & Bennett'in mallissa ylimmällä, etnorelativistisella tasolla voidaan havaita kolme tasoa ”erilaisuuteen integroituminen”, ”erilaisuuteen sopeutuminen” ja ”erilaisuuden hyväksyminen”. Tämän tutkimusaineiston luokittelussa on päädytty ylimmällä tasolla ryhmään (Ryhmä 1), jonka henkilöt ovat sopeutuneet etniseen erilaisuuteen, mutta eivät vielä suoranaisesti ole integroituneet siihen. Heidän valintansa kohdistuvat sekä länsimaalaisiin erilaisen etnisen taustan omaaviin henkilöihin ja he ilmaisevat kiinnostuksensa erilaisiin kulttuureihin. Esimerkiksi:

*”Ystäväni voivat olla mistä tahansa maasta, uskonnosta, perheestä jne. Tärkeintä on persoonallisuus. Ei sitä koskaan kuvasta tiedä.”T25*

Jotkut tämän ryhmän oppilaat eivät halunneet tehdä valintoja ollenkaan, koska se olisi heidän mielestään rasistista. Tässä ryhmässä 16 oppilaalla oli myönteinen perustelu kulttuurieroihin, kuten ihonväriin tai uskontoon. Heistä neljä (yksi poika, kolme tyttöä) alakoululaista ja kaksitoista (neljä poikaa ja kahdeksan tyttöä) yläkoululaista. Näiden vastaajien valinnat viittaavat siihen, että heillä on valmiuksia vuorovaikutukseen kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa ja että heillä on alkavaa kulttuurista herkkyyttä merkityksellisten erojen tunnistamiseen (Bennett & Bennett 2004).

Toisen ryhmän (Ryhmä 2) henkilöt voidaan ryhmitellä Bennet & Bennet'in vaiheiden mukaan ”erilaisuuden hyväksymisen” tasolle, sillä nämä oppilaat olivat tehneet valintansa sekä länsimaisista että hyvin etnisen taustan omaavista henkilöistä. Valintaperusteissa ei kuitenkaan mainita etnistä erilaisuutta vaan perusteet viittaavat esimerkiksi ulkonäköön ja ulkoiseen olemukseen. Esimerkiksi:

*"Ympyröidyt vaikuttavat mukavilta ja iloisilta, fiksuilta ihmisiltä. Rastitetut näyttävät tylsiltä ja ilottomilta" P110*

*"näyttävät samantyyppisiltä kuin oikeat kaverini" T26*

Erilaisuuden hyväksyminen ei välttämättä tarkoita sitä, että pitää muista kulttuureista, vaan tällä tasolla henkilö saattaa olla hyvin eri mieltä toisen kulttuurin arvoajattelusta (Bennett & Bennett 2004, 155).

Kolmas oppilasryhmä (Ryhmä 3) on tehnyt negatiiviset valintansa selkeästi kulttuurieroja silmällä pitäen, mutta eivät välttämättä viittaa niihin perusteissaan, vaan esimerkiksi kommunikaatio-ongelmiin. Kaikki negatiiviset valinnat kohdistuvat hyvin erilaisen etnisen taustan omaaviin ihmisiin. Jotkut tämän ryhmän vastaajat tiedostivat, että etninen erilaisuus ei saisi olla valintaperuste, mutta kuitenkin etninen erilaisuus koetaan outona ja pelottavana. Tämä ryhmä viittaa Bennet & Bennet'in etnosentrisen tason "erilaisuuden minimointi" -vaiheeseen. Tässä vaiheessa olevat henkilöt huomioivat pinnalliset kulttuurierot ja -etiketit, mutta pitävät kaikkia ihmisiä pohjimmiltaan samanlaisina (Bennett & Bennett 2004, 155). Esimerkiksi:

*"en haluaisi näitä kavereikseni, koska en osaa samaa kieltä" T46*

*"alavasen näyttää ehkä hieman vaaralliselta läheisenä ystävänä, alaoikea näyttää, että kommunikointi olisi vaikeaa ja ylä: ei ole kiinnostava, koska peittää päänsä" P56*

*"vaikuttaa vähän ihmeelliseltä, en tiedä..." P55*

Neljäs ryhmä (Ryhmä 4) ilmentää negatiivista suhtautumista kulttuurieroihin, kuten Bennet & Bennet'in etnosentrisen tason "puolustautuminen erilaisuutta vastaan" -vaiheessa. Tämän ryhmän oppilailla oli hyvin stereotyyppisiä ja rasistisia kommentteja valintaperusteluissaan. He olivat tehneet valintansa selkeästi etnisyyden perusteella. Esimerkiksi:

*"Haluaisin tutustua erilaisiin eurooppalaisiin kulttuureihin. En ole kovin kiinnostunut muista kulttuureista kuin länsimaisista." P69*

*"en halua somaleita ystävikseni, koska minulla on huonoja kokemuksia heistä" T39*



*"Muslimit ovat outoja" P15*

Ryhmiä laadullinen luokittelu ja esimerkit valintaperusteista löytyvät liitteestä (Liite 4).

#### 7.4.3 Interkulttuurisuus

Oppilaiden Likert-asteikollisten vastausten keskiarvot ja – hajonnat interkulttuurisuutta käsitteleviin kysymyksiin on koottu seuraavaan taulukkoon (Taulukko 7).

Taulukko 7 Oppilaan interkulttuurisuus

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Suomi on parempi koin mikään muu maa	112	1	5	3,29	1,183
Koulussa pitäisi opettaa enemmän muista maista	112	1	5	3,23	1,048
Suomeen voisi muuttaa lisää ihmisiä eri maista	112	1	5	2,71	1,181
Kaikki maailman ihmiset ovat yhtä arvokkaita	112	1	5	4,28	,970
On mukavaa, että maailmassa on erilaisia ihmisiä	112	2	5	4,38	,841
Minulla on monikulttuurisia ystäviä	112	1	5	3,21	1,330
Puhun mieluummin suomea kuin englantia	112	1	5	3,22	1,292
Pärjäisin hyvin esimerkiksi englantia puhuvassa maassa	112	2	5	4,45	,745
Koska osaan puhua englantia, olen yhtä hauska ja fiksu kuin ne, jotka eivät puhu englantia (käännetty)	112	1	5	3,82	1,232
Puhun aina englantia opettajalle, koska opettajakin puhuu minulle englantia	111	1	5	3,36	1,227
Kaikki ystäväni ovat kaksikielisen luokan oppilaita	110	1	5	2,03	1,223
Vastaan aina opettajalle koulussa englanniksi, koska puhun englantia tarpeeksi hyvin (käännetty)	112	1	5	4,34	,945
Minulla on kaikenlaisia ystäviä, myös sellaisia, jotka eivät ole kaksikielisellä luokalla	111	1	5	4,51	,923
Olen erilainen silloin kun puhun englantia.	112	1	5	2,43	1,213
Puhun mielelläni englantia	110	1	5	4,19	,953
En ole tyhmempi kuin luokkatoverini, sillä puhun englantia yhtä hyvin kuin he (käännetty)	112	1	5	4,48	,870
Opiskelu kaksikielisellä luokalla antaa minulle paremmat mahdollisuudet elämään	112	1	5	4,34	,906
Tarvitsen luultavasti englantia vielä sen jälkeen, kun olen käynyt kouluni loppuun (käännetty)	112	1	5	4,63	,673
Luen mieluummin suomenkielisiä kirjoja kuin englanninkielisiä	111	1	5	3,14	1,247
Osaan kirjoittaa englantia hyvin	111	2	5	4,17	,808
Luen sekä suomen- että englanninkielisiä kirjoja	111	1	5	3,95	1,174
Ymmärrän, mitä opettaja puhuu luokassa englanniksi	111	2	5	4,75	,564
Vastaan opettajalle koulussa englanniksi, vaikka tiedän että opettaja osaa myös suomea (käännetty)	111	1	5	3,93	1,150
Valid N (listwise)	104				

Taulukossa 7 ovat kaikki väittämät, joilla mitattiin oppilaan interkulttuurisuutta määrällisin menetelmin. Oppilaiden interkulttuurista kompetenssia ilmentää se, että suhtautuivat positiivisesti maailman erilaisiin ihmisiin (*Mean* 4,38, *Std. Dev.* .841) ja pitivät kaikkia maailman ihmisiä arvokkaina (*Mean* 4,28, *Std. Dev.* .970). Kielen ymmärtäminen (*Mean* 4,75, *Std. Dev.* .564) ja englanninkielen tarpeellisuus myöhemmin elämässä korostuu (*Mean* 4,63, *Std. Dev.* .673). Lisäksi oppilaat pitivät itseään tasavertaisena kielen hallitsijana muihin nähden (*Mean* 4,48, *Std. Dev.* .870). Alhaisen keskiarvon ja suuren hajonnan saivat vastaukset väittämään ”Olen erilainen silloin kun puhun englantia” (*Mean* 2,43, *Std. Dev.* 1,213).

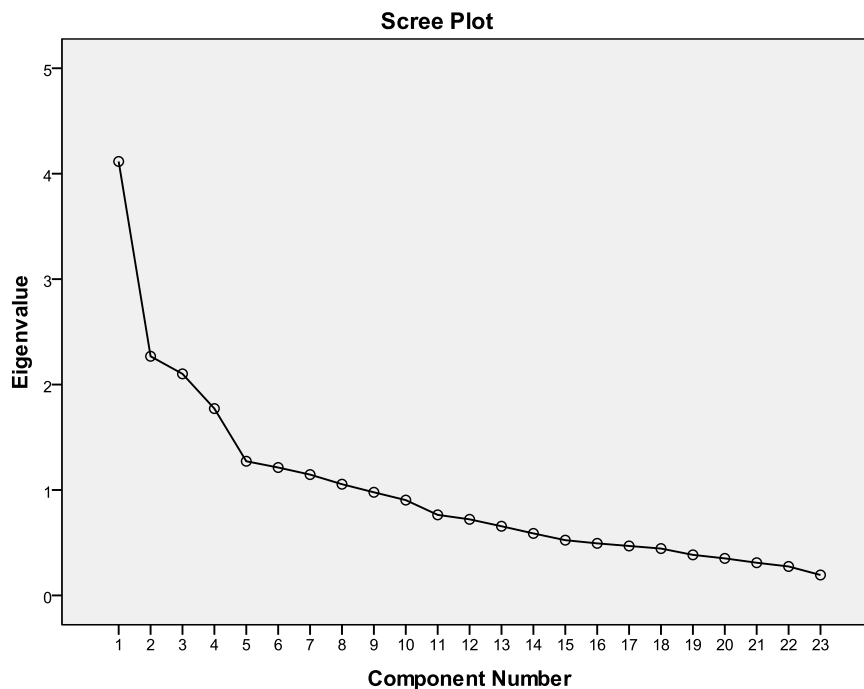
Oppilaan interkulttuurisuutta ilmentävät väittämät mitattiin myös t-testin avulla, jotta saataisiin selville, onko tyttöjen ja poikien tai ulkomailla asuneiden ja vain Suomessa asuneiden oppilaiden välillä eroja. Pojat ( $N = 59$ ) olivat hieman kriittisempiä interkulttuurisuutta mittaavien kysymysten suhteen. Pojat pitivät Suomea parempana kuin muita maita ( $p = .003$ ) ja suhtautuivat hieman negatiivisemmin erilaisiin ihmisiin ja kaikkien ihmisten samanlaiseen arvokkuuteen. Toisaalta pojat olivat tyttöjä enemmän sitä mieltä, että tarvitsevat englantia myöhemmin elämässään ( $p = .004$ ). Pojat myös uskoivat omiin englannin kielen taitoihinsa ja väittivät ymmärtävänsä luokassa englantia hyvin ( $p = .000$ ), kun taas tytöt olivat vaatimattomampia englannin kielen osaamisensa suhteen.

Ulkomailla asuneiden ja vain Suomessa asuneiden oppilaiden välillä oli t-testin mukaan joitakin eroja. Oppilaat, jotka ilmoittivat asuneensa ulkomailla ( $N = 47$ ) suhtautuivat englannin opiskeluun ja englannin kielellä keskustelemiseen positiivisemmin kuin ne, jotka olivat asuneet Suomessa koko ikänsä ( $N = 67$ ). Ulkomailla asuneet pitivät englannin kielellä keskustelemista mukavampana kuin vain Suomessa asuneet ( $p = .003$ ). Yllättäen kuitenkin Suomessa asuneet olivat jonkin verran rohkeampia keskustelemaan englannin kielellä ( $p = .011$ ). Vain Suomessa asuneet pitivät Suomea parempana paikkana kuin ulkomailla asuneet ( $p = .004$ ) ja he myös puhuivat mieluummin suomea ( $p = .008$ ). Suomessa asuneiden ystävät olivat pääasiassa kaksikielisen kuokkien oppilaita ( $p = .026$ ) kun taas ulkomailla asuneet ilmoittivat heillä olevan ystäviä myös oman luokan ulkopuolelta ( $p = .000$ ). Ulkomailla asuneet kertoivat myös olevansa omasta mielestään erilaisia puhuessaan englantia ( $p = .010$ ), mikä kertoo erilaisesta kieli-identiteetistä.

#### 7.4.4 Faktorianalyysi

Oppilaan interkulttuurisuutta haluttiin myös tutkia monimuuttujamenetelmällä, joka selittäisi valintojen taustalla olevia muuttujia. Suuresta muuttujajoukosta saattaa löytyä useita kokonaisuuksia, ja faktorianalyysillä on mahdollista tiivistää lukuisien muuttujien informaatio muutamaan keskeiseen faktoriin. Faktorit nimetään sisällöllisin perustein vastaamaan kyseessä olevaan joukkoon latautuneita muuttujia. Faktorianalyysissä tutkitaan korrelaatiomatriisin rakennetta. (Metsämuuronen 2006, 581). Tarkoituksena oli siis löytää tarvittava määrä faktoreita selittämään havaittujen muuttujien välisiä korrelaatioita ja nimetä ne. Jotta muuttujien ja tutkimushenkilöiden suhde olisi vähintään 1:5 (mt., 2006, 585), rajattiin analyysi vain oppilaan interkulttuurisuutta käsitteleviin väittämiin. Faktorianalyysiä kokeiltiin vaihtelemalla faktoreiden määrää, ja lopulta päädyttiin käyttämään tulkinnessa viiden faktorin analyysia. Kokeilussa käytettiin apuna Cattellin *Scree*-testiä, jonka avulla voi nähdä havainnollisesti, onko ominaisarvojen perusteella havaittavissa jonkinlainen kriittinen kohta, jonka jälkeen arvoissa ei tapahdu suurta muutosta. (mt., 2006, 594.)

Kuvio 3



Korrelaatiomatriisin soveliaisuus faktorianalyysiin todettiin *Kaiserin* testillä (Kaiser-Meyer-Olkin –testi tai KMO –testi), jossa lasketaan suhde korrelaation ja korrelaatio + osittaiskorrelaation välillä (mt. 2006, 588). KMO -arvo tässä testissä oli 0,648, ja Bartlettin sväärisyydestä  $p = .000$ , mitkä osoittavat testin soveliaisuuden. Muuttujien kommunaliteetit vaihtelevat 0,30–0,73 välillä. Kommunaliteetit ovat kohtuullisen korkeita, joten ne mittaavat melko luotettavasti faktoreita (Metsämuuronen 2006, 592). Faktorit selittävät 50,1 % muuttujien varianssista (*Total variance explained*), ominaisarvon ollessa suurempi kuin 1 (*Initial eigenvalue* 1,27).

Faktoreiden tulkinnassa käytetään rotatointia (Varimax) faktorimatriisia. Matriisista huomataan, että muuttujat latautuvat useammalle faktorille. Tulkinnassa on huomioitu kaikkein suurimmat latausarvot, sekä positiiviset että negatiiviset. Muuttujat on tulkittu ja nimetty rotatoidun matriisin perusteella seuraavasti:

- ” pärjäisin hyvin esimerkiksi englantia puhuvassa maassa” .662	1)Varmat englannin kielen käyttäjät
- ”vastaan aina opettajalle koulussa englanniksi, koska puhun englantia tarpeeksi hyvin” .687	
- ”en ole tyhmempi kuin luokkatoverini, sillä puhun englantia yhtä hyvin kuin he” .687	
- ”osaan kirjoittaa englantia hyvin”.637	
- ”ymmärrän, mitä opettaja puhuu luokassa englanniksi” .566	
- ”vastaan opettajalle koulussa englanniksi, vaikka tiedän, että opettaja osaa myös suomea” .463	

Ensimmäinen faktori ”Varmat englannin kielen käyttäjät” osoittaa oppilaiden motivoituneisuutta ja positiivista asennoitumista kaksikieliseen opiskeluun. Tälle faktorille latautui kaikkein eniten muuttujia. Oppilaat, joiden mielestä englannin kieli on tarpeellista, ovat myös sitä mieltä, että englannin kieli on helppoa (  $r = .323$ ,  $p = .000$ ). Tämän ryhmän oppilaiden mielipide, että englanti on hauskaa, korreloi voimakkaasti myös kouluviihtyvyyden kanssa (  $r = .269$ ,  $p = .004$ ). Oppilailla on korkea

opiskelumotivaatio, ja he pitävät englannin kielellä opiskelusta ja siitä, mitä kielen hallitseminen heille merkitsee. Tämän ryhmän oppilaat ottavat vastuuta omasta oppimisestaan ja nauttivat englannin kielen oppimisen haasteista. Englanninkielisen kirjallisuuden lukeminen ja englannin kielen käyttäminen kieltä puhuvassa maassa tuo oppijalle onnistumisen kokemuksia omissa kielen opinnoissa (Masgoret & Gardner 2003, Baker 2006, 132.). Oppilaat tuntevat olevansa samanvertaisia luokkatovereidensa kanssa kielenkäytön suhteen, eivätkä ujostele englannin kieltä puhuessaan ( $r = .514, p = .000$ ). Samanvertaisuus ilmenee myös tuntikäyttäytymisessä, sillä oppilaat käyttävät aina englannin kieltä tunneilla vastatessaan opettajalle ( $r = .490, p = .000$ ). On luonnollista, että englannin kielen kirjoitustaito korreloi positiivisesti puheen ymmärtämisen kanssa ( $r = .355, p = .000$ ). Oppilaat käyttävät luontevasti englannin kieltä, iloitsevat kielen oppimisesta sekä englannin kielellä oppimisesta ja on ilmeistä, että englannin kielestä on tullut osa oppilaan arkipäivää ([www.espool.fi](http://www.espool.fi)). Varhaisella iällä aloitettu kielenopiskelu osoittautui tehokkaaksi opiskelumenetelmäksi myös tässä tutkimuksessa (vrt. Merisuo-Storm 2007).

- ”Suomeen voisi muuttaa lisää ihmisiä eri maista” .619	2)Interkulttuurisuutta korostavat
- ”kaikki maailman ihmiset ovat yhtä arvokkaita” .797	
- ”On mukavaa, että maailmassa on erilaisia ihmisiä” .811	
- ”puhun mielelläni englantia” .486	
- ”luen sekä suomen- että englanninkielisiä kirjoja” .597	

Tähän ryhmään ”Interkulttuurisuutta korostavat” latautuneet muuttujat ilmentävät oppilaiden vahvaa interkulttuurista kompetenssia. Nämä asenteet osoittavat toisista ihmisistä välittämistä, tasa-arvoa ja moninaisuuden kunnioitusta (Jokikokko 2002). Kaksikielisen opetuksen yksi painopiste on kielen oppimisen ohella tutustuminen englanninkieliseen kulttuuriin jonka toivotaan herättävän oppilaan kiinnostuksen muita kieliä ja kulttuureita kohtaan ([www.espool.fi](http://www.espool.fi)). Englannin kieli kansainvälisenä kielenä mahdollistaa lisääntyvää vuorovaikutusta muiden kansojen välillä. Oppilaiden positiivinen mielipide englannin kielen puhumista kohtaan korreloi merkittävästi muuttujien ”Suomeen voisi muuttaa lisää ihmisiä eri maista” ( $r = .327, p = .000$ ), ”Kaikki maailman ihmiset ovat arvokkaita” ( $r = .349, p = .000$ ) ja ”On mukavaa, että maailmassa

on erilaisia ihmisiä” kanssa ( $r = .285, p = .003$ ). Oppilaiden englannin kielen käyttö on verrattavissa äidinkielen käyttöön, ja heidän maailmankuvansa on integroitumassa ja sopeutumassa kulttuurieroihin. Heillä on empatian tunteita ja kykyä ilmaista näkemyksiään kulttuurisesti sopivilla tavoilla. (Hammer, Bennett, Wiseman 2003). Oppilaat, jotka puhuvat mielellään englantia, ovat kiinnostuneita muista maista ja kulttuureista ja etsivät aktiivisesti tietoa erilaisista kansoista ja kulttuureista sekä toivovat lisää kulttuuriopetusta myös kouluun ( $r = .266, p = .005$ ). On ilmeistä, että oppilaiden kyky kommunikoida kulttuurienvälisissä tilanteissa tehokkaasti ja joustavasti on kehittymässä. Heillä on myös taitoa samaistua erilaisiin kulttuurisiin konteksteihin, ja heillä on valmiuksia toimivaan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön erilaisten ihmisten kesken. (Bennett & Bennett 2004, 149). Oppilaiden mielipiteet ilmentävät tasa-arvoisuutta ja suvaitsevuutta erilaisia kulttuureita kohtaan. Keskinäinen kunnioitus ja oikeudenmukaisuus kaikkien maailman ihmisten kesken kertovat oppilaiden positiivisista interkulttuurisista näkemyksistä. (Lahdenperä 2004, 15).

- ”Suomi on parempi kuin mikään muu maa” .606	3)Etnosentrikot
- ”puhun mieluummin suomea kuin englantia” .753	
- ”puhun aina englantia opettajalle, koska opettajakin puhuu minulle englantia” -.405	
- ”luen mieluummin suomenkielisiä kirjoja kuin englanninkielisiä”.660	

Kolmannelle faktorille ”Etnosentrikot” latautuneet muuttujat ilmentävät oppilaiden suomalaisuuden ja oman kulttuurin korostumista. Oppilaat, jotka olivat sitä mieltä, että Suomi on parempi kuin mikään muu maa, lukevat mieluummin suomenkielisiä kirjoja ( $r = .293, p = .002$ ). Nämä oppilaat eivät mielellään käytä englannin kieltä kommunikoinnissa ja tuntevat olevansa hieman huonompia kuin muut oppilaat englannin kielen taitojensa vuoksi ( $r = -.242, p = .010$ ). Nämä oppilaat ovat interkulttuurisen kehityksen etnosentrisellä tasolla. He puolustautuvat erilaisuutta vastaan, jättävät ne kokonaan huomiotta tai suhtautuvat niihin negatiivisesti. (Bennett & Bennett 2004). Heidän vastauksensa ilmentävät kulttuurieroihin sopeutumattomuutta tai niiden välttämistä (Hammer, Bennett & Wiseman 2003). Nämä oppilaat eivät halua puhua englantia, jos tietävät, että opettaja puhuu myös suomea ( $r = -.364, p = .000$ ). Tämä kertoo siitä, että oppilaat eivät arvosta kielitaitoaan tai tuntevat olevansa huonoja oppilaita. Heidän mielestään englannin kieli on ikävystyttävää ( $r = -.268, p = .004$ ). He suhtautuvat myös kielteisesti siihen, että Suomeen muuttaisi lisää ihmisiä muista maista

( $r = -.241$ ,  $p = .010$ ). Tällainen stereotyyppinen ajattelu on ominaista henkilöille, jotka pitävät omaa kulttuuria ja omaa maailmankuvaansa ainoana oikeana. He välttelevät kulttuurieroja, puolustautuvat niiltä, tai ainakin yrittävät minimoida niiden tärkeyttä (mt., 2003).

- ” <i>kaikki ystäväni ovat kaksikielisen luokan oppilaita</i> ” .801	4)Sosiaalisten suhteiden korostajat
- ” <i>minulla on kaikenlaisia ystäviä, myös sellaisia, jotka eivät ole kaksikielisellä luokalla</i> ” .642	
- ” <i>olen erilainen silloin, kun puhun englantia</i> ” -.571	
- ” <i>luulen tarvitsevani englantia vielä sen jälkeen, kun olen käynyt kouluni loppuun</i> ”(käännetty) .443	

Neljäs faktori edustaa ryhmää ”*Sosiaalisten suhteiden korostajat*”. Tämän ryhmän muuttujat ilmentävät ystävyysmerkitystä oppilaille. Oppilaat, joilla on paljon muita kuin oman luokan edustajia ystävinä, pitävät itseään sekä luotettavina ( $r = .189$ ,  $p = .047$ ) että pidettyinä ( $r = .207$ ,  $p = .030$ ) ystävinä muille. Näiden oppilaiden ystävyys ulottuu yli oman luokan rajojen ja jopa erilaisten kulttuurirajojen yli. Heidän identiteettinsä ilmentää myös luottavaisuutta, sosiaalisuutta ja tulevaisuuden optimismia. Tämä ryhmä pitää englannin kieltä hyödyllisenä ( $r = .251$ ,  $p = .000$ ) ja luottaa siihen, että pärjää englannin kielellä hyvin ( $r = .215$ ,  $p = .023$ ). Ystävyyskorostajilla on hyvät sosiaaliset taidot sekä hyvät vuorovaikutustaidot. He osaavat tulkita myös toisen kulttuurin edustajien kieliä ja niiden erityispiirteitä, sekä tulkitsevat helposti ystäviensä eleitä ja kehonkieltä (Bennett 1995, 263). Onnistumisen kokemukset ja luottavaiset välit ystäviin vahvistavat itsetuntoa ja motivoivat opiskeluun. Oppilaat ymmärtävät myös kaksikielisyyden mukanaan tuoman hyödyn: he ovat tulevaisuudessa erityisasemassa esimerkiksi työmarkkinoilla kaksikielisyytensä ansiosta (Baker 1998, 1–4).

- ” <i>minulla on monikulttuurisia ystäviä</i> ” .603	5)Interkulttuurisuuden etsijät
- ” <i>koska osaan puhua englantia, olen hauskenempi ja fiksumpi kuin ne, jotka eivät puhu englantia</i> ” -.611	
- ” <i>puhun aina englantia opettajalle, koska opettajakin puhuu minulle englantia</i> ” .406	
- ” <i>olen erilainen silloin, kun puhun englantia</i> ” .330	

Tälle ”*Interkulttuurisuuden etsijät*” -faktorille latautuneet muuttujat kertovat oppilaiden kieli-identiteetin epävarmuudesta. Oppilaat puhuvat opettajalle koulussa aina englantia, mutta ovat epävarmoja omasta kieli-identiteetistään, sillä muuttuja ”*Olen erilainen silloin*

*kun puhun englantia*” on saanut pienen latausarvon. Muuttuja *”Puhun aina englantia opettajalle, koska opettajakin puhuu minulle englantia*” on latautunut tälle faktorille positiivisesti, mikä kuitenkin kertoo oppilaan positiivisesta suhtautumisesta opiskeluun ja opettajiin. Tämän ryhmän oppilaille englannin kielen puhuminen ei ole luonnollinen asia, eivätkä he koe olevansa erikoisasemassa kielitaitonsa vuoksi. Kielen oppiminen muokkaa identiteettiä, muuttaa käsityksiä itsestämme ja muiden käsityksiä itsestämme (Baker 2006, 138). Tämän ryhmän oppilaat ovat vielä etsimässä omaa kieli-identiteettiään, vaikka heillä on monikulttuurisia ystäviä ja itsevarmuutta ( $r = .323$ ,  $p = .001$ ). Monikulttuuriset ystävyysuhteet lisäävät positiivista suhtautumista maailman erilaisiin ihmisiin ( $r = .332$ ,  $p = .000$ ). Erilainen kieli-identiteetti englannin kieltä puhuessa liittyy koodinvaihtamiseen, mikä on arvokas lingvistinen taito. Tällöin kaksikielinen henkilö voi vaihtaa kieltä riippuen keskustelukumppanista tai –kontekstista. (Baker 2006, 109–116). Niillä oppilailla, joiden ystävät ovat kaksikielisen luokan oppilaita, on myös voimakas kaksinainen identiteetti ja he kokevat olevansa erilaisia puhuessaan englantia ( $r = .385$ ,  $p = .000$ ). Kieli antaa hyvän mahdollisuuden identiteetin osoittamiseen. He voivat osoittaa kuuluvansa johonkin ryhmään tai rajata itsensä sen ulkopuolelle (Kaikkonen 2004, 119–123). Kaksikielisten luokkien oppilaat ovat hyvin homogeeninen ryhmä, minkä tulisi vahvistaa oppilaiden kuuluvuutta ja kieli-identiteettiä. Oppilaiden jakaminen koulun muihin opetusryhmiin ei ole mahdollista opetuskielen vuoksi, siksi oppilaat viettävät paljon aikaa keskenään.

#### 7.4.5 Summamuuttujat

Faktorianalyysin jälkeen laskettiin kullekin vastaajalle pistemäärät kuvaamaan sitä, kuinka voimakkaasti kukin henkilö edustaa kutakin faktoria. Faktoripisteiden avulla laskettiin jokaiselle vastaajalle summamuuttuja-arvot (Metsämuuronen 2006, 603).

Summamuuttujat nimettiin faktoreiden avulla seuraavasti: *Hyvä kielitaito* (Hyvä\_KT), *Interkulttuurisuus*, *Suomalaisuus*, *Ystävyys* ja *Kieli-identiteetti* (Kieli\_ID).

Summamuuttujien keskiarvot ja –hajonnat voidaan lukea taulukosta 8.

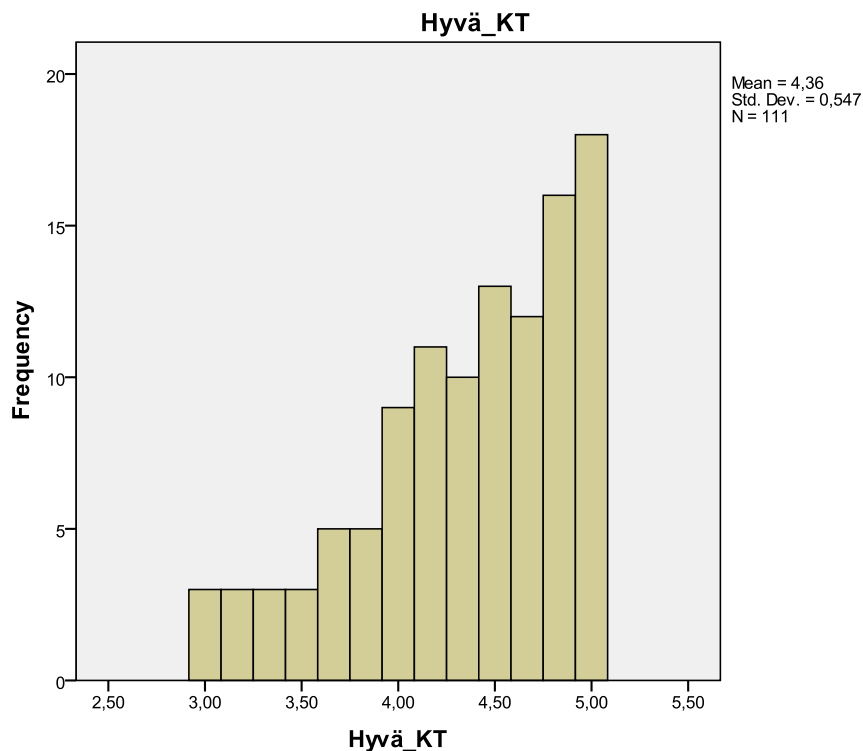


Taulukko 8 Summamuuttujien keskiarvot ja -hajonnat

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Hyvä_KT	111	3,00	5,00	4,3559	,54702
Interkulttuurisuus	109	2,00	5,00	3,9156	,70306
Suomalaisuus	110	1,00	4,50	3,2523	,69607
Ystävyys	110	2,00	5,00	3,3955	,48176
Kieli_ID	111	1,75	4,75	3,2005	,59717
Valid N (listwise)	107				

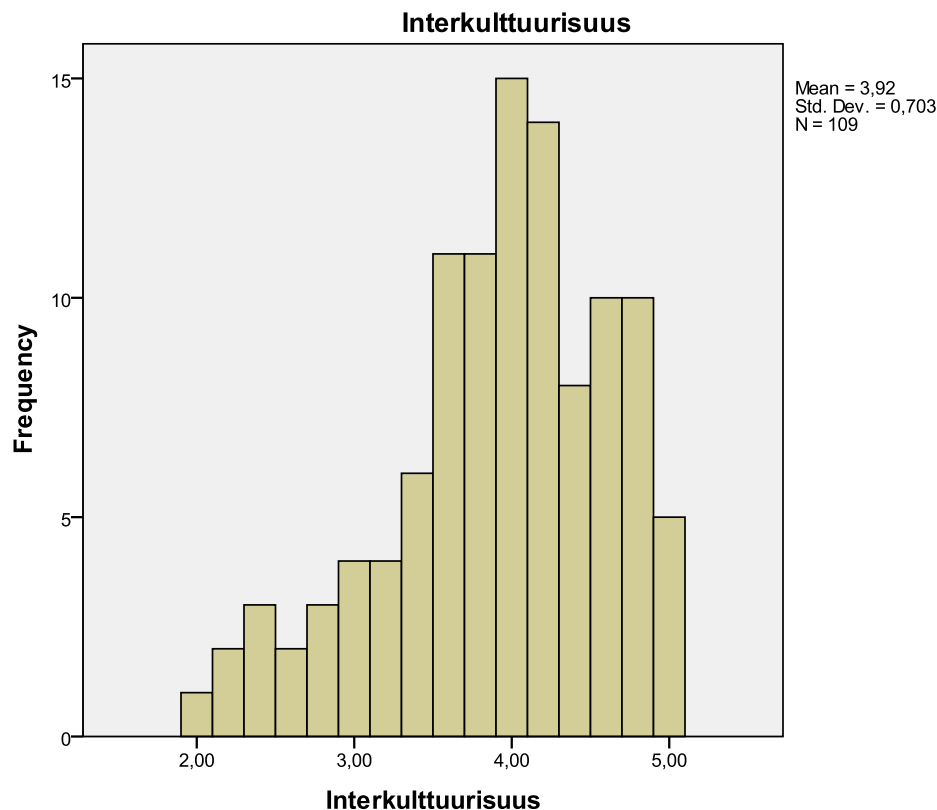
Suurimmat summamuuttuja-arvot sai *Hyvä kielitaito*, jonka arvot vastaajien kesken vaihtelivat 3 ja 5 välillä. Suurin osa vastaajista, 18 oppilasta eli 15,8 %, sai tämän summamuuttujan arvoksi 5 eli suurimman mahdollisen arvon. Nämä oppilaat arvostavat kielitaitoaan ja kokevat sen tärkeäksi itselleen. Heillä on vahva kaksikielinen identiteetti, ja heillä on vankka uskomus englannin kielen tarpeellisuuteen. He käyttävät englannin kieltä luontevasti ja rohkeasti kaikissa tilanteissa. Summamuuttujan *Hyvä kielitaito* jakauma voidaan havaita kuviosta 4.

Kuvio 4



Toinen summamuuttuja, *Interkulttuurisuus*, vaihteli arvojen 2 ja 5 välillä. Suurin osa vastaajista, 15 oppilasta eli 13,2 % oppilasta sai *Interkulttuurisuus* - summamuuttujan arvoksi 4. Tämä osoittaa vastaajien positiivista asennoitumista etniseen erilaisuuteen ja kulttuurieroihin. Näillä oppilailla on interkulttuurista herkkyyttä ja kykyä laajentaa omaa kulttuurinäkemyksiään ymmärtämään myös muita kulttuureita. Heillä on empatiaa, ja he osaavat ilmaista näkemyksiään kulttuurisesti sopivilla tavoilla. (Hammer, Bennett, Wiseman 2003.) Nämä vastaajat ovat hyväksyneet tai alkavat hyväksyä erilaisuutta, pyrkivät tietoisesti ottamaan huomioon toisten ihmisten näkökannan ja osaavat vaihtaa viitekehystä osallistuakseen kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen (Bennett & Bennett 2004). Tämän summamuuttujan vaihtelut nähdään kuviosta 5.

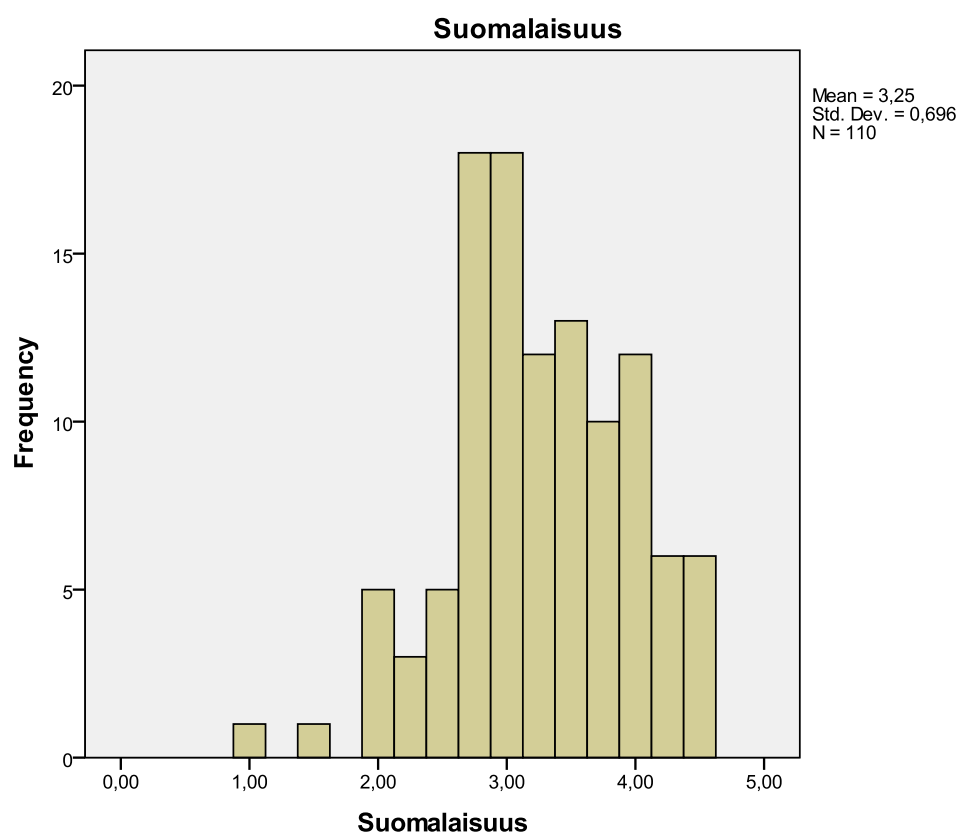
Kuvio 5



Kolmas summamuuttuja, *Suomalaisuus*, vaihteli arvojen 1 ja 4,5 välillä. Kuviosta 6 voidaan havaita, että suurin osa vastaajista eli 31,6 % sai arvoksi 2,75–3 (15 oppilasta 2,75 ja 15 oppilasta 3). Tämä kertoo vastaajien oman kulttuurin korostumisesta. He puhuvat mieluummin suomea ja lukevat suomenkielistä kirjallisuutta ja suhtautuvat negatiivisesti etnisesti erilaisiin ihmisiin. Negatiivinen lataus väittämälle ”*puhun aina*

*englantia opettajalle, koska opettajakin puhuu minulle englantia”* -.405 kertoo ryhmän oppilaiden välinpitämättömästä suhtautumisesta englannin kielen opiskeluun. Samoin oppilaat jättävät huomiotta kulttuurierot tai kieltävät ne kokonaan. Näillä oppilailla voi olla hyvin stereotyyppisiä mielipiteitä muista kulttuureista, tai he voivat suhtautua etniseen erilaisuuteen jopa vihamielisesti. (Endicott, Bock, Narvez 2003.) On mahdollista, että tämän ryhmän oppilaat peilaavat kodin asenteita ja ennakkoluuloja (Koskela 2002).

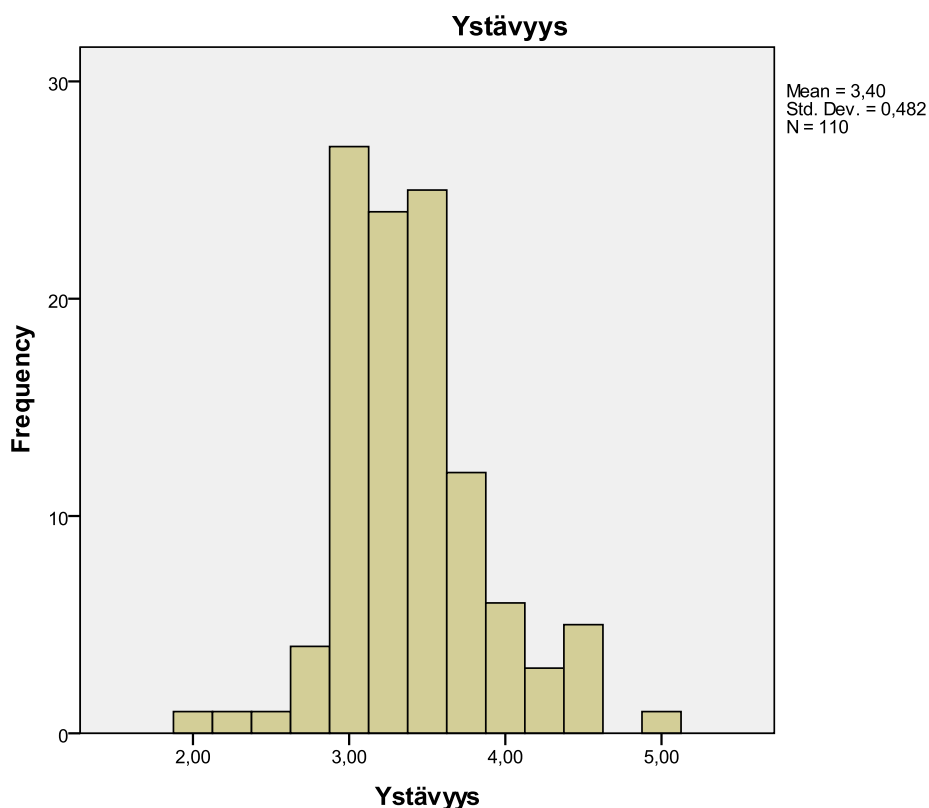
Kuvio 6



Neljänneksi summamuuttujaksi nimettiin *Ystävyys*, sillä tämän ryhmän faktoreiden lataukset kuvastavat sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutusta. Summamuuttujien arvot vaihtelivat välillä 2–5. Suurin osa oppilaista, 27 oppilasta eli 23,7 % sai arvoksi 3. Vuorovaikutustaidot korostuvat interkulttuurisessa kompetenssissa (Jokikokko 2002). Ne korostuvat esimerkiksi kulttuurien kohtaamisissa. Nämä oppilaat osaavat tulkita ja ymmärtää toisia, myös eri kulttuurien edustajia (Bennett 1995, 263). Näiden oppilaiden lujat ystävyysuhteet kertovat kyvystä asettua toisen asemaan ja tuntee myötätuntoa, mitkä ovat interkulttuurisia taitoja. Oppilaat pystyvät sopeutumaan muuttuviin

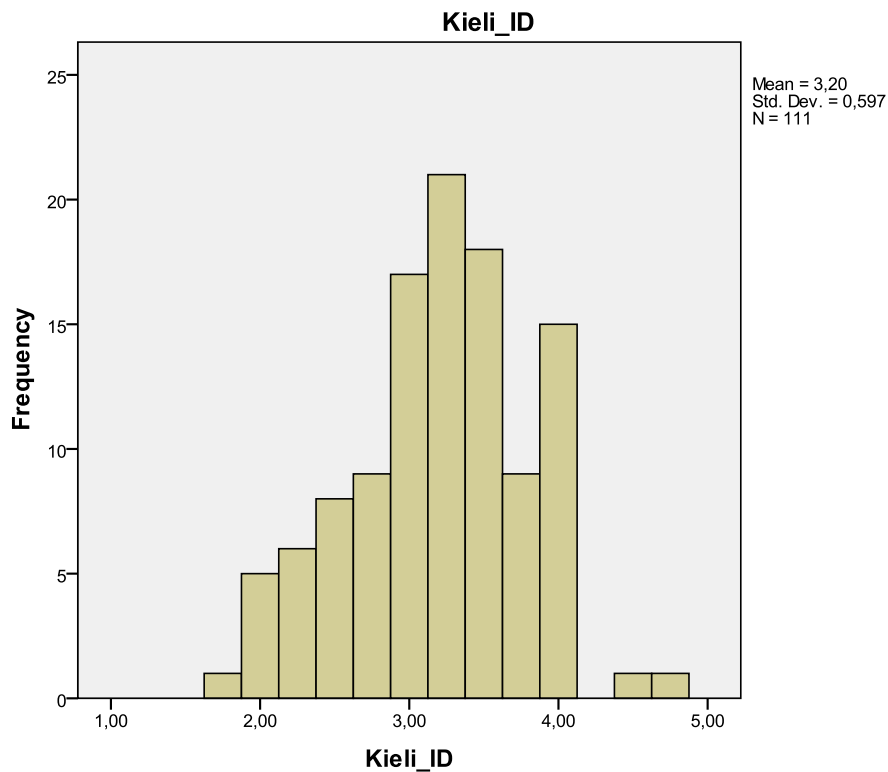
olosuhteisiin sekä toimimaan ja vaikuttamaan niissä. (Banks 2002, 32.) *Ystävyys*-summamuuttujan vaihtelut vastaajien kesken nähdään kuvioista 7.

Kuvio 7



Viides summamuuttuja, *Kieli-identiteetti* (Kuvio 8) kuvaa vastaajien epävarmuudesta oman kieli-identiteetin tunnistamisessa. Hyvä kielitaito on yksi interkulttuurisuuden edellytyksistä. Kielitaito mahdollistaa kulttuurienvälisen kommunikoinnin ja avartaa omaa maailmankuvaa sekä auttaa asennoitumaan positiivisesti erilaisuuteen (Talib & Hosoya 2009). Tämän vastaajaryhmän oppilaat ovat vielä etsimässä omaa linjaansa interkulttuurisuuden saralla. Heillä on monikulttuurisia ystäviä, mutta eivät välttämättä näe kulttuurisia eroja vaan pyrkivät olemaan huomioimatta niitä. Oppilaat eivät pidä itseään erilaisena kielitaitojensa suhteen, vaan vähättelevät taitojaan ja kertovat puhuvansa opettajalle koulussa englantia vain siksi, koska opettajakin puhuu heille englantia. Toisaalta muuttujan "*koska osaan puhua englantia, olen hauskempi ja fiksumpi kuin ne, jotka eivät puhu englantia*" saama negatiivinen latausarvo -.611 osoittaa, että oppilaat eivät välttämättä koe olevansa erityisasemassa kielitaidon suhteen eivätkä halua kerskua taidoillaan.

Kuvio 8



Summamuuttujien vertailussa eri luokkien välillä ilmeni joitakin selviä eroja. Parhaimmat summamuuttujapisteiden keskiarvot sai tutkimuskoulun kuudes luokka. Tämän luokan keskiarvo *Hyvä kielitaito* –muuttujalle oli 4,86 ja *Interkulttuurisuus* –muuttujalle 4,29. Kyseisen luokan oppilailla oli siis vastausten perusteella parhain kielitaito sekä eniten interkulttuurisuuden kompetenssia. Vastaavasti *Suomalaisuus* –muuttuja sai tämän luokan kohdalla alhaisimman keskiarvon eli 3,13. On ilmeistä, että tämän luokan oppilaat suhtautuivat suomalaisuuteen maltillisesti ja ovat osa *Värisokeaa sukupolvea* (Koskela 2002). *Suomalaisuus* –muuttujan korkeimman arvon, 3,52, saivat neljännen luokan oppilaat. Viidennen luokan oppilaat taas sijoittuivat kärkeen *Ystävyyys* –muuttujan kohdalla arvolla 3,94. Kuudennen luokan oppilaat saivat korkeimman arvon, 3,70, myös *Kieli-identiteetti* – muuttujalle.

## 8 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Kaksikielisen luokan oppilaat ovat hyvin valikoitu ja etuoikeutettu joukko. Melkein puolet heistä on asunut jossakin vaiheessa elämäänsä ulkomailla, ja jotkut puhuvat kotona muitakin kieliä kuin suomea tai englantia. Lisäksi nämä oppilaat pääsevät matkustamaan paljon vanhempiensa mukana. Heidät on valittu luokalle hyväksytyn valintakokeen perusteella. Vaikka englannin kielen taitoa ei vaadita luokalle pääsemiseen, melkein kaikki oppilaat – lukuun ottamatta kolmea oppilasta – osasivat englantia jo ennen koulun aloittamista. Koulun rehtorin mukaan käytännössä oppilaaksi valituilla pitää olla ainakin kaksi taustapistettä englannin kielessä. Taustapisteitä saa ulkomailla asumisesta tai englanninkielisen päiväkotivuosien perusteella. Taustapisteitä voi maksimissaan olla kuusi pistettä.

Opiskelukieli eri oppiaineissa valittiin selvästi sen perusteella, mihin olivat kyseisen aineen opiskelussa tottuneet. Matematiikka osoittautui aineeksi, jota mieluiten opiskeltiin englannin kielellä. Tämä voi johtua siitä, että matematiikan opetuksessa käytetään enemmän numeroita kuin kieltä ja englannin lukemiseen ei tarvitse panostaa. Tosin matematiikan usein vaikeahko englanninkielisen termistön oppiminen voi olla hankalaa. Matematiikan opiskelu mieluummin englannin kielellä voi johtua myös oppikirjoista. Uusi matematiikan englanninkielinen oppikirja on ollut markkinoilla vain muutaman vuoden. Sitä ennen oppilaat opiskelivat matematiikka monisteiden avulla, mikä selvästi voi vähentää mielenkiintoa aineen opiskeluun.

Yläkoulun oppilaiden vastauksissa oli enemmän hajontaa. Heistä noin puolet opiskelisi matematiikkaa suomeksi ja toinen puoli englanniksi. Yläkoululaisten vastaukset olivat samansuuntaisia kaikkien aineiden kohdalla. Tämä saattaa johtua siitä, että yläkoulussa on vähemmän englanniksi opetettavia aineita, jotka nekin saattavat vaihdella vuosittain. Lukuvuotena, jolloin tutkimus tehtiin, yläkoulussa opetettiin matematiikkaa, biologiaa ja historiaa englannin kielellä. Tuloksista voidaan päätellä, että kieli ei vaikuta oppiaineen opiskeluun yläkoulussa niin paljon kuin alakoulussa. Tämä voi johtua siitä, että yläkoululaiset ovat saavuttaneet niin hyvän kaksikielisyyden tason, että pystyvät opiskeluun tasapuolisesti kummalla kielellä tahansa. ([www.espoo.fi](http://www.espoo.fi).)

Taito- ja taideaineet ovat odotetusti aineita, joita oppilaat opiskelevat mieluummin

suomeksi. Tutkimuskoulussa ei esimerkiksi ole mahdollisuus opiskella liikuntaa englanninkielellä alkuopetuksen jälkeen, sillä kolmannelta luokalta lähtien liikuntaa opettaa aineenopettaja suomen kielellä. Tämän vuoksi ovat oppilaat valinneet liikunnan kieleksi mieluummin suomen kielen. Tulokset ovat samansuuntaiset muissakin taito- ja taideaineissa.

Oppilaat ovat motivoituneita ja pitävät opiskelusta kaksikielisellä luokalla. Suurimmalle osalle heistä kaksikielinen opiskelu on niin luonnollinen asia, että eivät osaa kuvitellakaan muuta opiskelumuotoa, ainakaan peruskoulun ajan. Yläkoululaisten näkemys jatko-opinnoista alkoi olla epävarmempaa. Tutkimuksen ajankohta (joulukuu) on vaikuttanut yläkoululaisten näkemyksiin tulevaisuudesta. On todennäköistä, että jos kysely olisi tehty keväällä, olisivat esimerkiksi yhdeksäsluokkalaisten suunnitelmat olleet paremmin selvillä.

Oppilaat arvostavat kielitaitoaan ymmärtävät sen hyödyllisyyden. He ovat suurimmaksi osaksi sitä mieltä, että englannin kielen opiskelu on helppoa ja hauskaa. Oppilaiden kielidentiteetti on verrattavissa oman identiteetin arviointiin. Oppilaat arvioivat myös itsensä oppilaana korkealle: iloisiksi ja luotettaviksi. Ainoastaan omassa ahkeruudessa koulunkäynnin suhteen voisi olla heidän omasta mielestään toivomisen varaa. Tytöt arvioivat englannin kielen tarpeellisuuden korkeammalle kuin pojat. Oppilailla oli myös jonkin verran varauksia englanninkielisen oppimateriaalin suhteen. Englanninkielisten oppikirjojen puuttuessa tämä on ymmärrettävää. Esimerkiksi Suomen luontoa käsittelevää biologian oppimateriaalia ei ole saatavilla englannin kielellä ja oppilaat joutuvat usein opiskelemaan joko suomenkielisen oppikirjan turvin tai opettajien tekemien englanninkielisten monisteiden turvin.

Oppilaan interkulttuurisuus ja suvaitsevainen asennoituminen etniseen erilaisuuteen alkoi näkyä vanhempien oppilaitten vastauksissa. Tutkimuskoulun kaksikielisillä luokilla oli vain muutama oppilas, jolla on erilainen etninen tausta, sillä oppilaaksioton kriteerinä on hyvä suomen kielen taito ja etukäteispisteet englanninkielisestä päiväkotiajasta tai ulkomailla asumisesta. Näitä ei kaikilla maahanmuuttajataustaisilla oppilailla ole mahdollisuus hankkia. Tutkimuskoulussa oli kuitenkin yleisopetuksen luokilla paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joiden kanssa kaikki oppilaat olivat tekemisissä päivittäin, esimerkiksi liikunnan tunneilla, jolloin rinnakkaisluokkien tytöt ja pojat olivat samassa liikuntaryhmässä.

Osiassa, jossa oppilaat valitsivat ystävikseen etnisen taustan omaavista henkilöistä, he olivat tehneet valintansa pitkälti ulkoisten ominaisuuksien, kuten ilmeiden, olemuksen tai vaatetuksen perusteella. Vastauksista on kuitenkin löydettävissä interkulttuurista kompetenssia sekä omia ennakkoluuloja ilmentäviä tuloksia. Nuorimmat oppilaat ovat vastanneet rehellisesti oman intuitionsa mukaan, samoin yläkoululaiset, mutta yläkoululaisten vastauksissa alkaa näkyä suvaitsevaisuus tai sen puute selvemmin kuin alakoululaisten vastauksissa. Noin puolet vastanneista oppilaista sijoittui Bennett'in (2004) mukaan etnorelativistiselle tasolle, mikä osoittaa oppilaiden interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä. Oppilaat valitsivat ystävikseen myös erilaisen taustan omaavia henkilöitä, mutta eivät välttämättä ilmoittaneet valintaperusteluissa syyksi etnisyyttä. Toinen puoli oppilaista sijoittui Bennett'in etnosentriselle tasolle. He ilmoittivat selkeästi kantansa rastittamalla etnisesti erilaisen henkilöiden kuvat tai perustelemalla valintansa negatiivissävyyteisesti. Erilaiset kuvat olisivat saattaneet antaa erilaisia vastauksia. Esimerkiksi pelkät piirroskuvat etnisen taustan omaavista henkilöistä olisivat eliminoineet ilmeiden tai olemuksen perusteella tehdyt valinnat. Kaksikielisten luokkien tytöt olivat suvaitsevaisempia kuin pojat.

Faktorianalyysi antoi mielenkiintoisia tuloksia oppilaiden interkulttuurisuudesta ja tuki luotettavasti tutkimuksen laadullista osiota. Analyysissä erottuivat selkeästi viisi ryhmää, jotka ilmensivät oppilaiden asennoitumista. Tärkeimmäksi faktoriksi nousi oppilaiden varma englannin kielen taito. Oppilailla on vahva luottamus omiin kykyihinsä ja he asennoituivat positiivisesti englannin kielen opiskeluun (vrt. Merisuo-Storm 2007, Seikkula-Leino 2002). Toiseksi suurimmaksi faktoriksi tutkimuksessa nousi oppilaan interkulttuurisuus ja positiivinen asennoituminen etniseen erilaisuuteen. On ilmeistä, että kaksikielisyydellä on positiivinen vaikutus oppilaiden mielipiteisiin (Baker 1998, 1–4). Kaksikielisen luokkien oppilaat ovat etuoikeutetussa asemassa paitsi kielenoppimisen suhteen, myös sen suhteen, että he saavat opetusta myös englanninkielisten maiden kulttuurista. Tämä edistää oppilaiden kulttuurintuntemusta ja rohkaisee heitä käyttämään kieltä myös muualla kuin englanninkielisissä maissa. On selvää, että kielitaito on ratkaisevassa asemassa siinä, voiko henkilö kommunikoida ulkomaalaisten kanssa. Ilman kielitaitoa jäävät kokemukset puutteellisiksi ja lisäävät ennakkoluuloja.

Kuitenkin kaksikielisten oppilaiden joukossa on myös niitä, joilla on ennakkoluuloja vieraita kulttuureja kohtaan. Tämä näkyy selvästi kolmannen faktorin, *Etnosentrikot*,



latauksista. Jotkut oppilaista olivat sitä mieltä, että Suomi oli parempi kuin muut maat ja he myös mieluummin puhuivat suomea kuin englantia. Näiden oppilaiden kohdalla kaksikielisyys ei ole toteutunut halutulla tavalla tai oppilaat peilaavat kotiensa ja vanhempiensa mielipiteitä. Tässä vaiheessa voi myös miettiä, ovatko kaikki oppilaat ymmärtäneet kysymykset oikein ja ovatko he vastanneet kaikkiin kysymyksiin asianmukaisesti.

Neljäs faktori taas tuo esiin oppilaiden sosiaalisten suhteiden korostumisen. Ystävät ja kanssakäyminen heidän kanssaan on yksi alakoululaisen tärkeimmistä asioista koulumaailmassa. Sosiaaliset taidot sekä vuorovaikutustaidot edistävät kommunikointia ja kun tähän lisätään kielitaito, voidaan hyvin olettaa, että nämä oppilaat pystyvät luomaan ystävyssuhteita yli kulttuurirajojen.

Viimeinen faktoriryhmän oppilaat, *Interkulttuurisuuden etsijät*, eivät vielä ole löytäneet kaksikielistä identiteettiään. He muodostavat omat mielipiteensä ehkä enemmistön mielipiteitten mukaan tai eivät uskalla tuodakaan omia mielipiteitään selkeästi esille. Toisaalta tähän ryhmään voi kuulua myös oppilaita, joiden kaksikielinen identiteetti ei korostu, vaan he pitävät kielitaitoaan tavanomaisena. He saattavat kokea englannin kielen ja englannin kielellä opiskelun haasteellisena.

On ilmeistä, että kaksikielisyys on kaiken kaikkiaan toteutunut odotetulla tavalla tutkimuskoulussa. Aiempien tutkimusten valossa voidaan todeta, että myös tutkimuskoulun oppilaat asennoituvat hyvin motivoituneesti englannin kielen opiskeluun. He ovat oppineet kieltä hyvin ja käyttävät englannin kieltä mielellään. Voidaan myös todeta, että oppilailla on runsaasti interkulttuurista kompetenssia sekä herkkyyttä kulttuurierojen sietämiseen.

## 9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen lähtökohdat ovat hyvin omakohtaiset, ja siksi tutkimuksen tekeminen on ollut mielenkiintoista. Tutkimus on tuonut esiin uudenlaisia seikkoja kaksikielisten luokkien oppilaiden asennoitumisesta kielenoppimiseen ja interkulttuurisuuteen. Kielen oppiminen avaa maailmaa kommunikaation ja vuorovaikutuksen lisääntyessä, sekä myös antaa eväitä interkulttuurisen kompetenssin ja herkkyyden lisäämiseen. Kaksikielisen

luokan interkulttuurisuuden edistämisessä on avainasemassa kaksikielinen opettaja. Kaksikielisen opettajan tulee olla hyvä englannin kielen puhuja ja englanninkielisen kulttuurin tuntija. Näin hän voi välittää vieraan kielen kulttuuria myös oppilaille. (Baker 1998, 96.)

Interkulttuurisuuskasvatus tulisi aloittaa jo pienenä. Sonia Nieto (1996) korostaa, että kulttuurienvälisen kompetenssin oppiminen vaatii elinikäisen tiedostusprosessin. Tämä aikaa vaativa prosessi kehittyy hiljalleen ja vaatii rohkeutta. Muutoksen tarvitaan tahtoa, tiedostamista ja uskallusta lähteä tarkastelemaan maailmaa moniulotteisesti. Tämä prosessi vaatii opetukselta ja opettajalta paljon, eikä se ole helppoa. On kuitenkin muistettava, että kulttuurienvälinen vuoropuhelu on rikkaus ja tärkeä uuden oppimisen mahdollisuus koko ihmiskunnalle. (Räsänen 2005, 108.)

Kaksikielisen opetuksen oppilaat suhtautuivat erittäin myönteisesti kouluun ja englannin kielellä opiskeluun. He arvioivat myös oppineensa paljon englantia kaksikielisellä luokalla sekä suhtautuivat myönteisesti tulevaisuuteen vieraan kielen parissa. Oppilaat tunsivat olevansa oikeassa paikassa, sillä lähes kaikki oppilaat ilmoittivat opiskelevansa mieluummin kaksikielisellä luokalla kuin yleisopetuksen luokalla. Tosin oppilaat eivät itse ole hakeutuneet kaksikieliselle luokalle, vaan se on aina ollut vanhempien toive ja valinta, johon oppilaat ovat sopeutuneet hyvin. Globalisoituminen ja modernismin myytti englannin kielestä identiteetin määrittäjänä (Baker 2006) voi lisätä perheiden kiinnostusta kaksikieliseen opetukseen.

Tulokset oppilaiden interkulttuurisuudesta olivat odotusten mukaiset. Oppilaat, jotka ovat asuneet ulkomailla ja matkustelleet paljon olisivat voineet suhtautua vieläkin myönteisemmin etniseen erilaisuuteen. Tämä ikäluokka on myös Hille Koskelan (2002) kuvailemaa *värisokeaa sukupolvea*, joka on kokenut pääkaupunkiseudulla asuessaan erilaisuutta pienestä pitäen. On mahdollista, että tämä matkusteleva ”eliittikaksikielinen” (Skutnabb-Kangas 1988) ikäpolvi on kohdannut erilaisuutta, mutta ei riittävässä määrin tavallisissa arjen tilanteissa. Melkein kaikki oppilaat ovat käyneet yksityistä englanninkielistä leikkikoulua ennen kouluun tuloa. On melko varmaa, että yksityisessä leikkikoulussa ei ole maahanmuuttajataustaisia lapsia, joiden kanssa leikkiminen olisi osa arkipäivää. Näin nämä oppilaat eivät ehkä ole päässeet solmimaan luonnollisia kontakteja etnisesti erilaisiin lapsiin yhtä paljon kuin tavallisessa päiväkodissa olleet oppilaat.

Oppilaiden vastauksissa näkyy kuitenkin hyväksyminen ja positiivinen suhtautuminen erilaisuutta kohtaan, varsinkin kuudesluokkalaisten ja yläkoululaisten kohdalla. Nämä oppilaat tiedostavat, kuinka erilaisuuteen tulisi suhtautua. Harvardin yliopiston teettämässä tutkimuksessa (Baron & Banaji 2006) nuoret tekivät valintoja tummaihoisten ja valkoihoisten kasvojen välillä suorien omaa valkoihoista rotuaan, mutta sanallisessa arvioinnissa ilmoittivat, että molemmat rodut ovat heille samanarvoisia. Oma tutkimukseni viittaa samanlaisiin tuloksiin. Olisi mielenkiintoista teettää kaksikielisen luokkien oppilailla myös Harvardin kokeiden tyyppinen reaktiotesti omien tutkimustulosteni vahvistamiseksi. Jatkotutkimuksena voitaisiin tutkia yleisopetuksen luokkia samantyyllisellä kyselylomakkeella ja verrata niitä kaksikielisten luokkien oppilaitten tuloksiin. Kaksikielinen opetus lisää varmasti interkulttuurisuutta, mutta on myös muistettava että perhe, joka hakee lapselleen paikkaa kaksikieliseltä luokalta, on jo valmiiksi valveutunut interkulttuurisesti ja haluaa lapselleen lisää kulttuurikokemuksia vieraan kielen oppimisen lisäksi.

Koulujärjestelmämme kaipaa lisää interkulttuurisuutta ja vuorovaikutustaitojen opettelua. Maailmamme tarvitsee kielten osaamista, sosiaalisuutta ja halua kohdata ihmisiä. Kyky ymmärtää toisia kulttuureita ja maailmankuvia ovat globalisoituvan maailman ihanteita. Nykyinen koulujärjestelmämme ei välttämättä valmista oppilasta interkulttuurisuutta vaativiin työtehtäviin. Tarvitaan yhteistyötä eri maiden ja kulttuurien välillä. Oppilaat voisivat jakaa kokemuksiaan ulkomaalaisten nuorten kanssa, ja he voisivat saada lisää itsevarmuutta omiin mahdollisuuksiinsa. NykYTEknologia mahdollistaa jo tällaisen kanssakäymisen yli kulttuurirajojen. Median tärkeyttä interkulttuurisuuskasvatuksessa ei myöskään pidä vähätellä (Cortés 2004). Media voi parhaimmillaan edistää interkulttuurisuutta ja suvaitsevaisuutta. Tästä esimerkkinä voisi olla jo suuren suosion saavuttanut suomalainen realiteettiohjelma, jonka voittajaksi valittiin maahanmuuttajataustainen henkilö.

Tämä tutkimus on johdatusta oppilaan interkulttuurisuuteen ja antaa useita uusia mahdollisuuksia jatkotutkimuksiin. Kaksikielisen opettajan roolia interkulttuurisuuden edistämisessä olisi mielenkiintoista tutkia. Opettajan oma kulttuuritausta ja interkulttuurinen herkkyyks voi olla ratkaisevaa oppilaiden mielipiteisiin nähden. Tämän tutkimuksen jatkona voisi haastatella opettajia ja selvittää, miten he käsittelevät kulttuurikysymyksiä luokassaan ja verrata vastauksia oppilaiden mielipiteisiin. Oppilaiden

vastauksia voisi myös vertailla eri luokkatasoilla muutenkin kuin summamuuttujien avulla.

Kaksikielistä opetusta on tämän tutkimuksen valmistumiseen mennessä järjestetty Suomessa vähän yli kaksikymmentä vuotta (Meriläinen 2008). Tulevaisuudessa on mielenkiintoista nähdä, kuinka tämänlaisen oppimispolun valinneet oppilaat sijoittuvat ja miten interkulttuurisuus ilmenee näiden oppilaiden kohdalla myöhemmin. Interkulttuurisuus tulee varmasti lisääntymään, sillä näyttää siltä, että kontaktit ja vuorovaikutus eri kansojen välillä tulevat olemaan ihmisten arkipäivää.

Olen täysin vakuuttunut siitä, että kaksikielisyys on oleva näille oppilaille rikkaus, ja haluankin lopettaa pohdintani saksalaisen kirjailijan ja humanistin, Goethen, sanoihin:

*The person who knows only one language does not truly know that language.*

## LÄHTEET

Baker, C. (1998) *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

Baker, C (2000) *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

Banks, J. (2002) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon

Baron, A.S. & Banaji, M.R. (2006) The Development of Implicit Attitudes. Evidence of Race Evaluations From Ages 6 to 10 and Adulthood. *Psychological Science*. 17(1), 53–58.

Bennett, C. (2002) *Comprehensive Multicultural Education: theory and practice*. Boston; Allyn & Bacon.

Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004) Developing intercultural sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. Teoksessa D. Landis, J.M. Bennett, & M.J. Bennett (toim.) *Handbook of intercultural training*, 147—165. Thousand Oaks, CA: Sage

Berg, M., Kiiskinen, S., Mäntynen, A. & Soikkeli, M. (2006) *Äidinkielen ja kirjallisuuden lähde*. Helsinki: Otava.

Breadsmore, Hugo Baetens (1991) *Bilingualism: Basic Principle*. Toinen painos. Multilingual Matters Ltd.

Brodow, U. (2004) *Lära över gränser. Om internationella kontakter i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Cantell, H., Rikkinen, H. & Tani, S. (2007) *Maailma minussa – minä maailmassa. Maantieteen opettajan käsikirja*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Christian, D. (1994) *Two-way bilingual education: students learning through two languages. Educational practice report 12*, Santa Cruz, CA, and Washington, DC, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

Colburn, M. (1998) An Introduction to Language Immersion. Teoksessa Laitinen, J. (toim.) *Englanninkielinen opetus Kokkolassa. Käsikirja opettajille, päättäjille ja vanhemmille*, 11–13. Jyväskylä: Chydenius Instituutti.

Collier, V.P. (2003) Language. Teoksessa Ovando, C.J., Collier, V.P. & Combs M.C., *Bilingual and ESL classrooms. Teaching in Multicultural Context*, 120–185. Boston. The Mc Graw-Hill Companies.

Cortés, C.E. (2004) Media and Intercultural Training. Teoksessa D. Landis, J.M. Bennett, & M.J. Bennett (toim.) *Handbook of intercultural training*, 266—286. Thousand Oaks: Sage.

Coulby, D. (2006) Intercultural education: Theory and Practice. *Intercultural Education*, 17 (3), 245–257.

Cummins, J. (2001) Andraspråkundervisning för skolframgång: En model för utveckling av skolans språkpolicy. Teoksessa Naucér, K. (red), *Symposium 2000 – ett andraspråkperspektiv på lärande*, 86–107. Halmstad: Tryckeraktiebolag.

Cummins, J. (2003) Bilingual Education: Basic Principles. Teoksessa Dewaele, J-M., Housen, A. & Wei, L. (eds), *Bilingualism: Beyond Basic Principles*, 55–66. Great Britain: Cromwell Press.

Endicott, L., Bock, T. & Narvez, D. (2003) Moral reasoning, intercultural development, and multicultural experiences; relations and cognitive underpinnings, *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 402–419.

Forsander, A. (2001) Etnisten ryhmien kohtaaminen. Teoksessa Forsander, A., Ekholm, E. & Hautamäki, P. (toim.) *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ*, 35–56. Helsinki: Yliopistopaino.

Giroux, H., & McLaren, P. (2001) *Kriittinen Pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Hammer, M., Bennett, M., Wiseman R. (2003) Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443.

Heinilä H. & Paakkinen J. (1997), *Vieraskielisen opetuksen arviointi peruskoulun alasteella: kielenoppimisen näkökulma*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2007) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Jaakkola, M. (1994) Ulkomaalaisasenteet Suomessa ja Ruotsissa. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*, 50–81. Helsinki: Gaudeamus.

Jaakkola, M. (1999) *Maahanmuutto ja etniset asenteet. Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin 1987 - 1999*. Työpoliittinen tutkimus 213. Helsinki: Työministeriö.

Jaakkola, M. (2009) *Maahanmuuttajat suomalaisten näkökulmasta: asennemuutokset 1987–2007*. Helsingin kaupungin tietokeskus.

Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Vesala, T. (2002) *Rasismi ja Syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia*. Helsinki: Gaudeamus.

Jokikokko, K. (2002) Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä, T. Lamminmäki - Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto.

Kaikkonen, P. (2004) *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Koskela, H. (2002) Lola Odusoga ja värisokeat lapset – Helsingin ”monikulttuurisuustaskut” metropolin rakennuspaikkoina. Teoksessa V. Keskinen, M. Tuominen & M. Vattovaara (toim.) *Helsinki – pohjoinen metropoli*, 207–223. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Kosonen, K. (2006) Luokanopettaja äidinkielen asiantuntijana. Teoksessa S. Grüntahl & J. Pentikäinen (toim.) (2006) *Kulmakivi, Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*, 12–31. Helsinki: Otava.

Lahdenperä, P. (2004) Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför? Teoksessa p. Lahdenperä (red.) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*, 11–31. Studentlitteratur.

Laine, E. & Pihko, M.-K. (1991) *Kieliminä ja sen mittaaminen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47.

Laitinen, J. (1998) *Englanninkielinen opetus Kokkolassa. Käsikirja opettajille, päättäjille ja vanhemmille*, 5–10. Jyväskylä: Chydenius Instituutti.

Lehtonen, M., & Löytty, O. (2003) Miksi Erilaisuus? Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*, 7–17. Tampere: Vastapaino.

Leinonen, T., Tandefelt, M. (2007) Evidence of language loss in progress? Mother-tongue proficiency among students in Finland and Sweden. Teoksessa K. Liebkind, T. Moring & M. Tandefelt (toim.) *The Swedish-Speaking Finns*, 185–203. Berlin. New York: Mouton de Gruyter.

Liebkind, K., & McAlister, A. (2000) Suomalaisnuorten asenteisiin voidaan vaikuttaa. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*, 158–169. Helsinki: Gaudeamus.

Masgoret, A.-M. & Gardner, R.C. (2003) Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 167–210.



Meriläinen, M. (1998) Äidinkielen opetus kielikylpyluokassa. Teoksessa *Englanninkielinen opetus Kokkolassa. Käsikirja opettajille, päättäjille ja vanhemmille*. 63–68. Jyväskylä: Chydenius Instituutti.

Meriläinen, M. (2008) *Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa. Rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi*. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Merisuo-Storm, T. (2007) Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (2007), 226–235.

Metsämuuronen, J. (2006) *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Vaajakoski:Gummerus Kirjapaino Oy.

Mikkola, P. (2001) *Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 171.

Nieto, S. & Bode, P. (2008) *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Teachers College Press.

Noel, J. R. (1995) Multicultural Teacher Education: from awareness through emotions to action. In *Journal of Teacher Education*. 46 (4), 267–273. AACTE, Washington.

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2004) Opetushallitus. Helsinki.

Rex, J. (1997) The concept of a multicultural society. Teoksessa Guibernau, M. & Rex, J. (eds) *The Ethnicity Reader. Nationalism, Multiculturalism and Migration*. Cambridge: Polity Press.

Räsänen, R. (2000) The Global Village as a Challenge for Teacher Education S. Teoksessa Sunnari, V. & Räsänen, R. (toim.) *Ethical Challenges for Teacher Education and Teaching. Special focus on gender and multicultural issues*. E 45, 115–130. Oulun

yliopisto. Oulu: University press.

Räsänen, R. (2002) Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä, T. Lamminmäki – Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto.

Räsänen, R. (2005) Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi, & M. Wuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*, 85–111. Tampere: Vastapaino.

Rönnholm, R. (1999) *Identiteetin lähteillä. Kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana*. Sarja C. Osa 152. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajakoulutus.

Sassi, S. (2002) Kulttuurinen identiteetti ja osallisuus. Teoksessa P. Bäcklund, J., Häkli & H., Schulman (toim.) *Osalliset ja osaajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa*. Helsinki: Gaudeamus.

Seikkula-Leino, J. (2002) *Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 190. Scripta Lingua Fennica Edit.

Skutnabb-Kangas, T. (1988) *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.

Souto-Manning M. (2006) The University of Georgia, *A Critical Look at Bilingualism Discourse in Public Schools: Autoethnographic Reflections of a Vulnerable observer*, Bilingual Research Journal, 30(2), 559–577.

Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (1995) *Transformations: Immigration, Family Life and Achievement Motivation Among Latino Adolescents*. Stanford, C. A: Stanford University press.

Suárez – Orozco, C. & Suárez - Orozco, M. (2001) *Children of immigration*. Cambridge: Harvard University Press.

Talib, M. & Hosoya, S. (2009) Finnish and Japanese pre-service teachers' preparedness for diversity. Teoksessa M-T. Talib, J. Loima, H. Paavola, S. Patrikainen (toim.) *Dialogs on Diversity and Global Education*, 85–105. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH

Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. (2004) *Kulttuurit ja koulu*. Vantaa: WSOY.

Tandefelt, M. & Finnäs, F. (2007) Language and demography: historical development. Teoksessa K. Liebkind, T. Moring & M. Tandefelt (toim.) *The Swedish- Speaking Finns*, 35–54. Berlin. New York: Mouton de Gruyter.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2004) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Wei, L. (2000) Dimensions on Bilingualism. Teoksessa Wei, L. (ed), *The Bilingualism Reader*. London. Routledge, 3–25.

[www.espoo.fi/Kilonpuiston](http://www.espoo.fi/Kilonpuiston) koulu (luettu 22.01.2010).